مكتبة لسان العرب
www.lisanarb.com
lisanerab.com
رابط بديل

محمد بن اسماعيل
أستاذ مبرز . خبير اليونسكو

في طرق تدريس اللغة العربية

منشورات المعهد القومي لعلوم التربية
تونس
1400 هـ . 1980 م

مكتبة لسان العرب
www.lisanarb.com
lisanerab.com
رابط بديل

محمد بن اسماعيل
أستاذ مبرز . خبير اليونسكو

في طرق تدريس اللغة العربية

تونس
1400 هـ . 1980 م

المحتوى

الموضوع	الصفحة
تقديم	7
مقدمة	11
الباب الاول	
عرض عام لقطاعات العمل	15
التدريس الجامعي والتدريب بالمدارس	18
الباب الثاني	
خطوط عريضة توجيهية مستمدة من التجارب.....	25
الأخطاء العامة	27
الأخطاء الخاصة بكل فن من فنون اللغة العربية.....	
أ) النصوص	32
ب) القواعد النحوية والصرفية والبلاغية	48
ج) القراءة والمطالعة والإنشاء أو التعبير	87

د) الاملاء 101
هـ) الأدب 104
استنتاجات واراء 129

الباب الثالث

مشكلات تنتظر الحل .....
1) ضعف المستوى 133
2) العزوف عن التعليم 135
3) الثقافة العامة 137
4) النظام التكاملي والتنسيق بين النظري والمهني 139
5) استعمال الوسائل الحديثة 143
6) اللهجة العامية 147

خاتمة

مستقبل التعليم في البلاد العربية 151

تقـديـــــم

بقلم : منجـي الشمـلي

علمت من أمر هـذا الكتاب شيئـا في ربيع سنة 1980 ، عندمـا التقيت بمؤلفـه الاستاذ محمـد بن اسماعيل ، وحرصت على قـراءة المخطـوط . وما هي الا ايـام معـدودات حتى جاءني من بـاريس . انـه بحث شائق ، يشدك اليه شدا ، تقرؤه في انـاة مسرعا ، وتقرؤه في عجلـة متانيا ، متاملا فيه متمليا بـه في آن . لو قلت انه بحث لغـوي لأصبت ، ولو قلت انـــه بحث تربـوي لأصبت ، هـو هذا وذاك جميعـا ، هو تامل في واقع تدريس اللغة العربيـة ، وتشخيص لخصـائص هذا الواقع في دون مداراة ولا تمـدح ، اعتمادا على حـالات شاهدها مؤلفه ، ومشكلات عاناها اثناء عملـه ، وصعوبات استخلصها من تعاملـه مع معلم اللغة العربية في الجمهورية التونسيـة ودولـة قطـر ، والحق ان هذه الدراسة خلاصة وجهين اساسيين من نشـاط المؤلف العلمي العملي وهما : «المحاضرات النظرية في طرق التدريس ، والتربيـة العملية » .

هـذا الكتاب ذوب تجربـة تربوية ، نظريـة وميدانيـة ، في التعليـم الثانوي والتعليم العالي ببلـدان عربية مختلفة ، خاصـة منها دول الخليج ، وفي الجامعة الفرنسية . وهو كتاب صاحبه خبيـر لـدى منظمة اليونسكو ولدى المنظمة العربيـة للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو) ، ولـه تجربة دولية واسعـة في شؤون تدريس اللغـة العربيـة ، بمشاركته في ملتقيـات ومؤتمرات تربوية ، وبتأليفه كتبا في طرق التدريس وفي تعليم العربية لغير الناطقين بها .

لست أطمع في أن ألخص هذا الكتاب لقارئـه لانـي لست ممن يلتـذون بهذا التحدي ، ولاني موقن بان هـذا الكتاب يجب ان يقـرأ ومـا ينبغي له أن يلخص . الا أني لا أجـد بأسا بالاشارة الى محـاوره الاساسية .

الواقع التعليمي للغة العربية هو العمدة في الدراسة ، ومن خلال تشخيص هذا الواقـع تبرز قضية تدريس اللغـة بالطرائق النظريـة والوسائـل العلمية المعهودة منها والجديدة ، وكذلك تبرز قضية إعداد معلم اللغة العربية نظرياً ومهنياً ، ومواصلة تدريبه وتوجيهه فنيا ، وتبرز أيضا قضية ضعف مستوى تعليم اللغة العربيـة مع محاولـة تحسس أسبابها العلمية والاجتماعية الماديـة أما قضية المناهـج والبرامج فهي أم القضايا ...

وإذا بمؤلف الكتاب يرفع صوته في الخاتمة بدعوة مؤثرة حقـا لدعم مستقبل التعليم في البلاد العربية ، فيقول : « لا ريب ان دور المعلم في مسيرة البلاد العربية نحو النمو والتقدم هو الدور الاساسي إذ عليه تنبني الحضارة وبه ترسى قواعد المجتمـع » . انها دعوة توجه الى الاجيال الناشئة بناة المجتمع العربي الجديـد !

كتاب خطير ، هو درس لواقع التعليم العربي وتحليل له ، وهو كذلك « خصام ونقـد » و « نقـد واصـلاح » ، به شـارك صديقي الاستاذ محمد بن اسماعيـل في تشخيص احدى قضايانـا الحضاريـة الحديثـة تشخيصا علميا متفائـلا ....

منجـــي الشملـــي
أستاذ محاضر بكلية الاداب والعلوم الانسانية
مدير المعهد القومي لعلوم التربية
تـــونس

مَكْتَبَةُ لِسَانِ العَرَب

رابط بديل
lisanerab.com

أ. علاء الدين شوقي

www.lisanarb.com

twitter مكتبة لسان العرب

facebook مكتبة لسان العرب

instagram مكتبة لسان العرب

بسم الله الرحمان الرحيم

مقدمة

أصبح اليوم لا يخفى على أحد أن الآلة غزت حياة الانسان في مختلف مظاهرها وفي كل مكان من المعمورة لا بالبلاد المتقدمة فقط بل حتى في أقصى الجهات النائية من البلاد النامية .

ويرجع انطلاق هذه الموجة الطاغية الآن الى الثورة الصناعية الأروبية الكبرى في أواسط القرن الثامن عشر ميلادي . وتطور الأمر عبر القرن الماضي ثم ظهرت الوسائل الحديثة وانتشرت في النصف الأول من القرن الحالي فكان الراديو وتلته التلفزة وكانت الأسطوانات والأشرطة المغنطيسية والفيديو (Vidéo) . وها نحن نرى الآن الاعلامية (l'informatique) تحتل المكان الأول في جميع وجوه النشاط البشري . فهي قادرة على خزن المعلومات المختلفة والمعطيات المتنوعة التي يعجز الانسان تماما عن استيعابها بوسائله العتيقة والتي يمكن ـ بواسطة الاعلامية ـ أن يتصرف فيها بيسر في أسرع الأوقات .

فهل هذا يعني أن اللغات البشرية وما يصاحبها من طرق استعمال كالتخاطب والقراءة والكتابة والحفظ ، ومن وسائل تدوين كالقرطاس

والقلم والكتاب والجريدة ، قد ولى عهدها وانقرض فصار يمكن الاستغناء عنها والزهد فيها ؟

انه في امكان الانسان الآن أن يتعامل مع الآلات فيخاطبها ويلقي عليها الأسئلة ويطلب منها أن تمده بما اكتنزته من معلومات ويأمرها بأن تجري عمليات يعجز بدونها عن حلها والتصرف فيها والانتفاع بها .

ولئن صار الانسان يشعر بقيمة الآلة وفائدة مردودها عليه في كل وجوه نشاطه فانه في نفس الوقت يتبين الخطر الذي يتسرب اليه من استعمالها في غير وعي والانخداع بما تقدمه اليه من تسهيلات في حياته اليومية لأنه يكاد يصبح عبدا أسيرا لها تفقده ثقافته وشخصيته وبالتالي انسانيته .

فلاغرو ـ والحالة هذه ـ أن نرى المسؤولين عن التربية في معظم بلدان العالم يولون الأهمية الكبرى للتعليم العلمي المجرد ويهضمون في كثير من الأحيان حق الروحانيات والعاطفيات وبالتالي الوسيلة الوحيدة المعبرة عنها ألا وهي اللغة البشرية !

ولا غرابة أن نرى اذن المتعلمين ينفرون من اللغات وما ينتسب اليها ويتهافتون على الشعب التعليمية المؤدية الى الغايات المادية البحتة والى العالم الآلي الجاف .

وانعكاس هذا كله على اللغات ومعلميها وتعليمها ظاهر لا يخفى على أحد في جميع بلدان العالم وخاصة المتقدمة منها حيث طغت الماديات في كل المجالات وسيطرت الآلة على العقلية البشرية واستولت على كل مظاهر الحياة .

ولقد اتضح أن تغليب الاقتصاد وما يمثله من طاقة وصناعة ومال على الفكر والعاطفة والثقافة قد اضر ايما اضرار بالانسان

فسلبه مقوماته الأساسية وكاد ينتزع منه ذاتيته وشخصيته . وهكذا انتبه المفكرون في العالم المتقدم الى ما يهدد الآن الانسان في كيانه حيث دب الخوف بين الناس وانتشرت موجاته في جميع الطبقات وأخذت الحيرة مأخذها من النفوس .

وأما المربون فصاروا يفكرون في الالتجاء من جديد الى اللغات وتنمية تدريسها واعادة تنصيبها بمستواها اللائق بها في المجتمعات البشرية اذ هي افضل الوسائل وانجعها للتواصل المباشر بين الأفراد والجماعات وهي قادرة على أن تذلل الآلة وعلى أن تستعملها أحسن استعمال في كل الميادين بما في ذلك التعليم .

ولقد اهتدى المربون الى مدى ما يمكن اكتسابه من نفع لصالح اللغات باستعمال الوسائل السمعية البصرية في تعليمها أي باستخدام الآلات الحديثة من أقلام ومسجلات وأشرطة وصور شفافة وفيديو . كما تبينوا ضرورة مراجعة الطرق القديمة المستعملة في هذا الميدان والمبادرة بتطويرها وتحديثها وكذلك اعادة النظر في طرق اعداد المعلمين ووسائل تدريبهم والأسباب الحافزة الى اعتناق مهنة التعليم والاقبال عليها اقبالا جديدا والسهر على صيانتها وتجويدها .

لقد احتلت اللغة العربية قديما مكانة مرموقة في العالم كله وعادت لتحتلها من جديد في النصف الثاني من هذا القرن . فهي جديرة بأن تتضافر الجهود لنشرها داخل البلاد العربية وخارجها على أحسن وجه . ولذا فانه من المفيد أن يقع النظر في التأليف بين الطرق والمناهج والوسائل المستخدمة ، والتوحيد بين الغايات والأهداف المقصودة في مختلف الدول العربية .

وان ما نلاحظه من حركة حثيثة في السنوات الأخيرة وقد تكاثر التزاور والتشاور والندوات والملتقيات بين المسؤولين عن قطاع

التربية والتعليم والفكر عامة لدليل على اهتمام كبير بالمشاكل التي نشير اليها وبرهان عن السعي في الوصول الى حلول مرضية بشأنها .

ورجاؤنا أن تكون دراستنا هذه الناتجة عن سلوك تفكيري ازاء امثلة مستمدة من صميم الحياة العملية مشاركة ايجابية في الحفاظ على صرح لغتنا وتراثها المجيد .

محمد بن اسماعيل

البـــاب الاول

عرض عـــام لقطاعات العمل

إنه ليس في نيتنا أن نلم هنا بموضوع طرق تدريس اللغة العربية إلماما كاملا إذ هو واسع الأرجاء ويضيق مجال كهذا عن النظر في كل جوانبه أو حتى التطرق إلى كل العناصر التي يتكون منها وتسطير الخطوط الكبرى التي يتفرع إليها . وإنما غايتنا هنا هي أن نكتفي بالإعتماد على ما شاهدناه من حالات وعشناه من مشكلات وصعوبات وقدمناه من ملاحظات أثناء العمل لنخرج من خلال أمثلة محسوسة مستمدة من الواقع باتجاهات عامة نشارك بها في محاولة إرساء قوانين قارة لطرق تدريس اللغة العربية . ذلك أن المجهودات المختلفة التي قام بها التربويون في نطاق تكوين المعلمين وإعدادهم للقيام بتعليم اللغة العربية لم تفض بعد إلى نظام هيكلي متكامل العناصر قائم كفنّ بذاته يتعامل مع الفنون الأخرى على قدم المساواة . على أن تعليم اللغة العربية ليس بأمر حديث بل هو عريق قديم قدم هذه اللغة . وما المساجلات الشعرية واللغوية والأسواق الأدبية كسوق عكاظ

والمربد ومجالس الدرس بمساجد البصرة والكوفة وبغداد ودمشق ثم الزيتونة والقرويين والأزهر إلا مساع عبر تاريخ البلاد العربية في تدعيم لغتها وسنّ القواعد لتدريسها وإرسائها بطرائق مضبوطة متينة . لكن هذه الطرائق – وإن كانت متّبعة مطبّقة – فلم تكن لتُخصَّص لها فصول معيّنة ودروس تُعنى بها بالذات فتحللها وتوضحها ويقع اتباعها والسير عليها . وإنما كانت تُحفظ بالمعاينة والملاحظة والمشاهدة تلقائيا في غير ما وعي ولا تعمُّد . ولذا فإنّ التجارب الحديثة في هذا الميدان صارت تجنح إلى ضبط سلوك المعلم وتكوينه تكوينا علميا وتدريبه على القيام بمهنته على أحسن وجه ومدّه بكل المعينات الحديثة اللاّزمة . وهكذا يتكوّن من خلال هذه التجارب الميدانية والوقوف عندما تطرحه من مشكلات وتجتازه من عقبات وتذلّله من صعوبات عناصرْ كثيفة يمكن أن تؤول إلى إقامة هيكل تربوي منظم تتكامل فيه طرائق تدريس العربية وتعليمها تعليما صحيحا .

وتعتمد دراستنا هذه على وجهين من النشاط أساسيين انبنت عليهما حياتنا العملية طيلة سنوات التدريس في البلاد العربية – خاصة بالجمهورية التونسية ودولة قطر – وكذلك بالبلاد الفرنسية ، وهما : المحاضرات النظرية في طرق التدريس والتربية العملية .

ذلك أن أنجع السبل في الحديث عن طرق التدريس هي التي تنطلق من صميم الواقع ومن شعاب العمل اليومي الدائب حيث المتابعة الجادة والمشاهدة الناقدة وجمع الملاحظات في تيقظ مستمر وصبر وأناة . ثم تُهيّأ بعد ذلك النظريات لتناقَش وتدوّن وتتبع .

وقبل الانتقال إلى عرض الملاحظات الفنية المنتقاة من ميدان تعليم اللغة العربية قصد الخروج منها بتوصيات صالحة لعامة المدارس العربية في كل مكان حيث هي متشابهة النظم متقاربة المناهج والطرائق والأغراض ، نبدأ بطرح الاعتبارات العامة التي استقيناها من تجربتنا في الميدانين : النظري والتطبيقي .

التدريس الجـامعي والتدريس بالمدارس

1 – المحاضرات النظرية في طرق التدريس

وكانت موجهة للفئات التالية :

أ – الطلبة المعدون للتدريس بالإعداديات والثانويات وهم عادة متفرغون تماما للدراسة في الجامعة .

ب – الطلبة المُعَدون للتعليم الابتدائي أو المعلمون المباشرون بالمدارس الابتدائية الذين يعملون عادة في مدارسهم صباحا ويترددون على المحاضرات مساء بالجامعة .

ج – المعلمون القدامى بالإعداديات والثانويات الذين تنظم لهم محاضرات ودورات تربوية قصد تجديد تكوينهم في الخدمة وتمكينهم من تطوير خبرتهم المهنية وتحديثها . فهم بالإضافة إلى الدراسة الجامعيّة يقدّمون دوريا حصصا في مختلف فنون اللغة بفصولهم العادية يحضرها كل الفريق في كل مرة وتُتبع بنقاش وتبادل للاراء حول الحصة تحت إشراف المدرس الجامعي المسؤول عن الفريق .

ولقد وصلنا من خلال تجاربنا إلى الاستنتاجات التالية :

كان العمل مع الصنف الأول من الطلبة ميسورا حيث أنهم مروا بمراحل التعليم الطبيعية فتكونت لديهم خلفية ثقافية ذات مستوى مقبول نسبيا فمكنهم ذلك من مواصلة بذل المجهود وتنمية المحصول . غير أنهم كانوا يتذمرون من قلة الحصص المخصصة تماما للغة العربية مع أنهم كانوا بصدد التخصص في تعليمها مع كثافة حصص

التربية والفلسفة بفروعها المختلفة بالرغم من أن مستواهم في مادة تخصصهم كان يفرض عكس هذا الاتجاه أي أن تكثف حصص اللغة والتدريب على اكتسابها والتصرف فيها حتى يسهل فيما بعد القيام بتدريسها . ثم بالإضافة إلى هذا كان عدد الطلبة كثيرا في الفصل الواحد وإنه ليحسن دائما ألا يتجاوز العشرة لكي يكون العمل مفيدا وتقع العناية بكل فرد على أحسن وجه ويشارك كل فرد في المجهود الجماعي مشاركة كاملة فعّالة .

– وأما الصنف الثاني أي المعلمون بالمدارس الابتدائية فكان عددهم عموما مرتفعا جدا ومستواهم ضعيفا غاية الضعف بعيدا كل البعد عن الارتقاء إلى مستوى جامعي . وكانوا في معظمهم متقدمين في السن . ولعل الضرورة الملحة هي التي دعت إلى استخدامهم في التعليم الابتدائي لسد ما كان به من ثغرات وتكليف المواطنين أنفسهم بالسهر على هذا القطاع الأساسي الحساس . ولئن كانت المبادرة بالتفكير في محاولة الرفع من مستوى هؤلاء المعلمين محمودة للغاية فقد كان ينبغي التفكير في أنجع السبل المؤدية إلى ذلك واختيار المناهج والطرائق والمجالات التعليميّة الكفيلة بسد الثغرات في أسرع الأوقات وبأخف الأعباء والتكاليف . ولذا نصحنا (1) بالنسبة لهذه الفئة أن يقع الإعراض عن المحاضرات النظرية كليا أو على الأقل أن يبقى القليل النادر منها وأن تُوجَّه المجهودات إلى التكوين المهني المستمر وذلك عن طريق الزيارات أثناء الخدمة لتوجيه الإرشادات التربوية في الميدان وتقديم النصائح والتوصيات في اجتماعات ثنائية

(1) ذكرنا هذا في تقرير وجه لليونسكو بتاريخ 30 يونيو 1978 – ص 2 – 3 .

في أعقاب الدرس مؤكدين على عقم المحاضرات بالكلية في هذا المضمار وتبذير المجهودات والتكاليف بهذه الطريقة تبذيرا لا طائل من ورائه . ولقد لاحظنا هذه البادرة في دول الخليج وكذلك في دول عربية أخرى حديثة العهد بالاستقلال .

– وكان الصنف الثالث يتألف من أساتذة قضى معظمهم سنوات عديدة في التدريس بالإعداديات والثانويات تبلغ لدى بعضهم العشرين . ولذا كان زادهم التربوي الناتج عن المجهود الذاتي والتجربة الطويلة خصبا عند الكثير منهم . وإنما كانت المحاضرات بالكلية عبارة عن نقاش وتبادل للاراء وتهذيب للمبادىء التربوية والحجج الداعمة لها وعلاج للمشكلات المنتقاة من العمل اليومي وتفاعل بين التجارب الشخصية المختلفة . ثم يقع الالتقاء الدوري في ساحة العمل لتطبيق النظريات وتركيزها بمحك الواقع .

2 – **التربية العملية :**

وتنقسم قسمين : قسم الطلبة العاديين وقسم الأساتذة القدامى . وأول ما يمكن تقديمه من ملاحظات هو أننا كنا دائما نلمس لدى الجميع حماسا كبيرا وإقبالا طبيعيا على هذا الصنف من العمل في ميل ظاهر ورغبة شديدة واستمتاع سافر . وكان هذا وحده كفيلا بأن يضمن نجاح العملية التدريبية نجاحا تاما حيث كان الدافعَ الأول في تفهم المشاكل المُعترضَة والاستعداد لتحسين العمل باستمرار والتفطّن إلى الأخطاء الذاتية والسهر على معالجتها والتخلص منها .

أ – **مع طلبة الكلية** : كان الخروج بهم إلى المدارس التطبيقية عملا جديدا بالنسبة لهم – ولكل جديد طلاوة – فأقبلوا عليه

مستمتعين راغبين وانكبوا على ما فيه من صعوبات في رضا واجتهاد . وقد أصاب الجاحظ قديما عندما نصح بالمزج بين الجد والهزل للترغيب في العمل . إنها بالنسبة لهذا النمط من الطلبة الخطى الأولى في الميدان العملي فكانت بالرغم مما ينتابها من عثرات حقا حلـوة ممتعـة .

ولذا كان دور المشرف على هذه العملية القائد لهذه الخطى الأولى دورا دقيقا حساسا إذ كثيرا ما تنبني عليه نظرة المعلم المتعلم لمهنته وانطباعاته الأولى فيقبل عليها باندفاع وشره فيتعلمها بجدارة وينجح فيها أو ينفر منها ويعزف عنها فلن يحذقها ولن يفلح فيها . ولنـا حديث فيما بعد عن نتيجة أعمال بعض المشرفين على التربية الميدانية الذين يعاملون طلبتهم معاملة العنف والاستعلاء والإحباط .

إن أهم ما ينبغي أن يتحلى به مشرف على التربية العملية هو الصّبر والأناة وتحمّل الأخطاء التي يقع فيها المتدرّب أثناء قيامه بعمله وإرجاء الخوض فيها إلى ما بعد الدرس وعدم التسرع إلى مقاطعته في كل حين إذ يتسبب ذلك في ارتباكه وفصم تسلسل أفكاره وإدخاله في حالة عصبية تفسد تماما سير الدرس . ولذا كنا في الحصص التي يتولى أثناءها الطلبة إلقاء الدروس تحت إشرافنا حريصين على أن تكون عادية أكثر ما يمكن شبيهة أشد ما يكون الشبه بالحصص اليومية الطبيعية لا يشعر فيها تلامذة الفصل بانفصام في عاداتهم وسير أعمالهم . وإنما تُقدم الملاحظات عن الدرس في كل مرة إثر الانتهاء منه في نقاش جماعي يديره المشرف ويعرض فيه الطلبة المتدربـون نقدهم لزميلهم الذي قام بالدرس . وفي هذه المرحلة أيضا كنا دائما

نحرص على أن يسود النقاش روحُ الحرية والتفاهم واللياقة والاحترام . وهكذا كنا نجمع بين التدريب على المهارات الفنية البحتة والتعويد على الأخلاق الحميدة التي يجب أن يتحلى بها المعلم من تقبل للنقد والاتّعاظ بتجارب الغير وتفاعل سليم مع بقية الزملاء . ومن جهة أخرى تمكنا من الجمع بين النظري والعملي ومن تطبيق القول في الكلية على العمل في المدارس التطبيقية .

ب – **مع بعض المعلمين القدامى** : كان الجمع بين النظري والعملي يسيرا لدى هذه الطائفة من المعلمين . غير أن الاتجاه كان معاكسا إذ بدل الإنطلاق من النظري بالكلية ثم النزول إلى العملي بالمدارس كنا ننطلق من تجاربهم الطويلة بالمدارس التي يعملون بها فنتجمع مرة كل أسبوع في فصل من فصول أحدهم بالتناوب لنحضر درسه ونشاهد أعماله ثم نتناولها بالنقد إثر الدرس . وأما الاستنتاجات العامة والخطوط الكبرى والمشكلات النظرية فنبقيها إلى محاضرات الكلية ثم نعود إلى المدارس وتتواصل الدورة .

ولقد لاحظنا عند جل هؤلاء المعلمين إلماما طيبا باللّغة العربية وقواعدها وأساليبها واستعمالا صحيحا لها أثناء الدرس . وإنما كان يعوزهم الاهتداء إلى الطرائق الناجعة في التدريس واستعمال المناهج استعمالا صالحا والتصرف في مادة الدرس مع التلامذة تصرفا يضمن دائما مشاركتهم وانتباههم وإقبالهم على تعلم اللغة العربية عن رغبة وشره . ولعل أهم موطن ضعف لاحظناه عندهم هو عدم استخدام المعينات والوسائل السمعية البصرية منها خاصة . فكنا دائما ننبّه إلى هذه الثغرة الكبيرة ونشير بمحاولة سدها ونلفت النظر إلى

قيمة التكنولوجيا الحديثة في ربح الوقت وتيسير العمل وتبليغ المعلومات . ثم إن الظروف المادية بالمدارس قد تحول دون توفير الوسائل التعليمية الحديثة . فينبغي أن يعيد المسؤولون النظر في هذا الموضوع ويوفروا ما تحتاج إليه الإعداديات والثانويات من تكنولوجيا ولو بقسط بسيط يُستخدم تناوبا من طرف المعلمين . وليس هذا في الحقيقة بالأمر اليسير حيث أن تنصيب بعض الالات بالمدارس لا يحل المشكل تماما بل ربما يتسبب في حدوث مشاكل جديدة جمة إذ بإزاء ذلك ينبغي التفكير في تكوين المعلمين تكوينا جديدا وإدخال عقلية جديدة تتلاءم مع الوسائل الحديثة وتفهم وظائفها وأدوارها لكي يستقيم العمل وتحصل الفائدة . لكن مثل هذه الصعوبات ينبغي ألا تُثني لها العزائمُ وتنكسر لها الهمم . وقد نجحت التجارب من هذا القبيل في كثير من البلدان . وإن دولة قطر الحريصة على نشر التعليم وعلى القيام بكل أعبائه لَحَرِيَّةٌ بأن تحقق في هذا الميدان أفضل التنائج .

وأما فيما يتعلق بمواطن الضعف من حيث الطرق المستعملة وما أثارته من ملاحظات ونقاش وتوجيهات فلقد انْتَقَيْنَا جملة منها نتعرض لها بالدراسة في باب آت . وإنما ارتأينا أن نفرد لها بابا خاصا لما لها من أهمية إذ هي مُستمَدَّة من صميم الواقع الميداني وبذلك تصلح أن تكون عبرة للمتدربين وعضة لهم في البلاد العربية كلها .

البـــاب الثاني

خطوط عريضة توجيهية فى طرق تدريس اللغة العربية مستمدة من تجاربنا فى تونس وفرنسا ودول الخليج

نخصص هذا الباب لعرض بعض من الملاحظات التي انتقيناها من مجموعة كبيرة أخذت أثناء الإشراف على التربية العمليـة أو الزيارات التفقدية حيث يمكن للمبتدئين من المعلمين أن يخرجوا من النظر فيها بفوائد تمكنهم من الاتعاظ بغيرهم فيتجنبوا الوقوع في نفس الأخطاء ويتلافوا ما يتبينون عند أسلافهم من ثغرات .

ونبدأ في عرض هذه الملاحظات ببعض الأخطاء العامة الشائعة ثم ننتقل إلى الأخطاء الخاصة بكل فن من فنون اللغة العربية حسب النظام التالي :

أ — النصوص

ب — القواعد النحوية والصرفية والبلاغية

ج – القراءة والمطالعة والتعبير أو الإنشـاء

هـ – الإمـلاء

و – الأدب

وقد رأينا من المفيد أن نلحق بهذه الأبواب النصوص أو التمارين التي وردت الإشارة إليها في الحديث وكذلك بعض التقارير التـي كتبناها إثر الزيارات التوجيهية للمعلمين وذلك لنعطي بعض النماذج عن طريقتنا في التدريب وصورا حية مستمدة من الواقع لعلها تساعد المبتدئين على الاهتداء إلى أقوم السبل وأنجع الطرق .

1 ـ الاخطـاء العامـة :

إن أول خطإ يمكن أن يلاحظ لدى المبتدئين من المعلمين إجمالا هو ألا يتبعوا في إعدادهم لدرسهم وبانتظام تصميما مفصلا محكما . فمن جملة النماذج التي كنا نسوقها هذا النمط مثلا (1) :

أ ـ الانطلاق من التفكير في مستوى التلامذة بالنسبة للدرس بالذات وما يحتاجون إليه من عون على ذلك الصعيد وما يمكن أن يُهيّأ لهم من مادة تتلاءم مع المستوى والحاجات ونوعية المساعدات .

ب ـ تحديد أغراض الدرس وأهدافه وما يصبو إليه المعلم من ورائه .

ج ـ اختيار الطريقة المؤدية إلى ذلك وكيفية تطبيقها وتنفيذها .

د ـ النظر أخيرا في مدى إمكانية تحقيق الأهداف بانتهاج هذه الطريقة وضمان الوصول إلى الأغراض المقصودة .

وهكذا يتضح أن عملية التصميم المحكم هذه تتلخص في أسئلة ثلاثة يلقيها المعلم على نفسه كلما تصدى إلى إعداد درس من دروسه وهي :

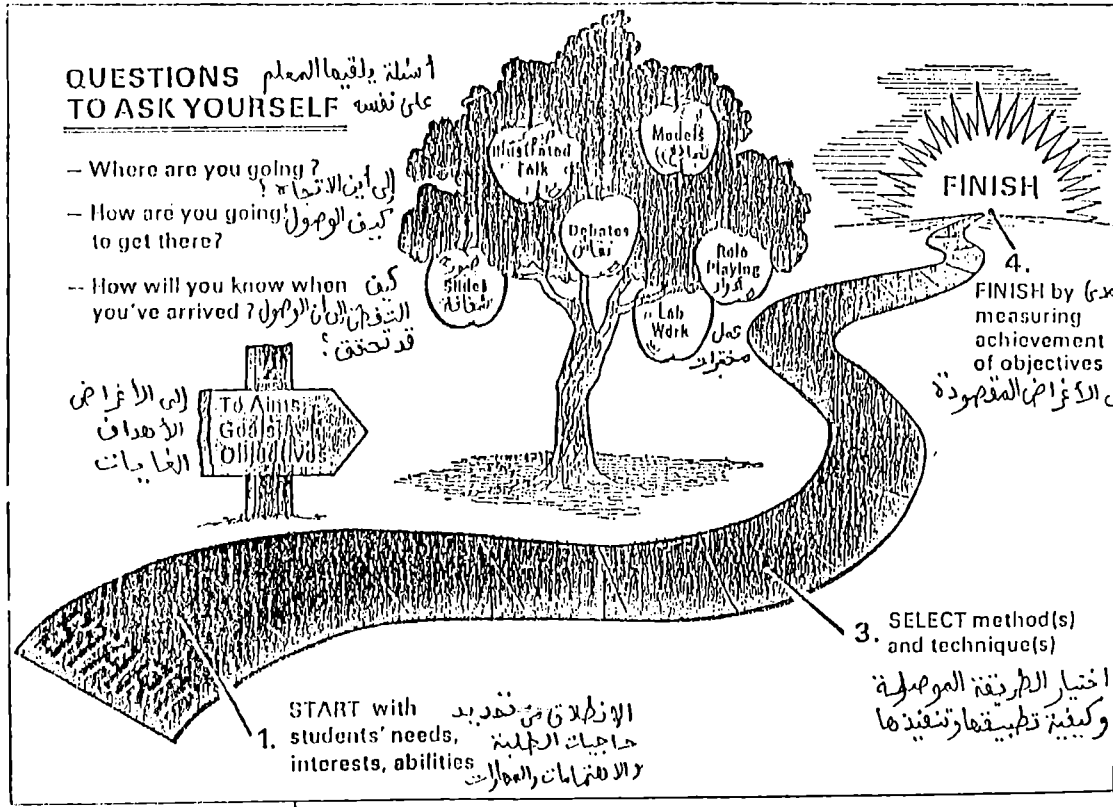
1) إلى أين الاتجاه ؟
2) كيف الوصول إلى ذلك ؟
3) كيف يدرك أن الوصول قد تحقق ؟

---

(1) أخذناه من :
The Center for vocational Education, American Association for vocational Instructional Materials, University of Georgia, Module B-4, Develop a Lesson Plan.

رأينا أن نسوق هذا النمط من أنماط السلوك في إعداد درس من طرف المعلم لما تبينّا فيه من دقة ووضوح وإيجاز ولأننا لاحظنا أن الكثير من المعلمين يهملون هذا الجانب الأساسي الذي لا يستقيم درس بدونه أي تسطير الخطوط التي ينوى المعلم اتباعها أثناء قيامه بدرسه . وإن لم يفعل ذلك فلا يمكن أن يضمن النجاح لدرسه بل يوقع نفسه في عثرات وثغرات وتشويش وبلبلة .

وفي الصورة التالية تشخيص واضح لمراحل الإعداد من الإنطلاق به إلى نهاية الطريق :



Road to Planning
طريق التخطيط

ولو حاولنا أن نحصي بعد كل هذا الأخطاءَ حسب تكررها عند المعلمين لألفينا استعمال السبورة في الدرجة الأولى . والسبورة من أهم الوسائل التعليمية طالما لم يتحقق استعمال الوسائل الحديثة الأخرى . ولذا يبقى دورها هاما جدا فينبغي باستمرار التّنبيه إلى استخدامها استخداما جيدا . فلا يجب مثلا أن تُملأ بالكتابة حتى لا يبرز ما يُكتب عليها بوضوح ويجب أن يُنظم ما يرسم عليها من معلومات فلا تخلط الشروح اللغوية مثلا بالشروح المعنوية . وتُنتقى في هذه المعلومات الهامة منها فقط إذ كتابة كل شيء يتسبب في إرهاق المعلم وإرهاق التلامذة بنقلها وحرمانهم من التفرغ إلى الفهم والمشاركة الفعلية الكاملة في سير الدرس . وإذا تمكن المعلم من استعمال المعينات استعمالا محكما استطاع أن يسيطر على مادة الدرس من حيث توزيعها على الوقت المخصص بها وأن يميز بينها في ذلك التوزيع حسب الأهمية وحسب مستوى التلامذة فلا يطيل في جزء منها قد يكون أقل أهمية من اخر أو يقصّر في جزء يستدعي مستوى التلامذة إطالة الوقف عنده .

وقد يُخِل بهذا التوزيع خطأ اخر كثيرا ما شاهدْنا المعلمين يقعون فيه وهو عدم الإمساك بزمام الفصل وترك التلامذة يتكلمون في غير نظام ويقدمون الأجوبة جماعيا . وكثيرا ما يحصل ذلك وسط ضجيج عام وأصوات مرتفعة متداخلة فتعم الفوضى وترتفع الفائدة .

على أنه يكثر أيضا أن نرى نقيض هذا حيث يعم الصَّمت ويستأثر المعلم بالكلام ويحرم تلامذته منه حيث يجب أن يترك المجال لهم

أكثر ما يمكن ليتعوّدوا على التفكير والتعبير عن ارائهم بلغة مناسبة تهذب وتصقل شيئا فشيئا . أو هو إذا ألقى عليهم السؤال أسرع فتقدم بالجواب عوض أن يترك لهم الوقت للتفكير والاهتداء إلى الأجوبة الصحيحة تحت قيادته ومساعدته وقت الحاجة .

وإنّ في كلا الحالتين لسقما يلحق التعليمَ منه ضررٌ كبير خاصة أننا لاحظناه منتشرا بكثرة فدعت الحاجة إلى لفت النظر إليه والمناداة بالتداوي منه . ولننتقل بعد هذا إلى التفصيل حيث نعرض ما انتقيناه من ملاحظات في مختلف فروع تدريس اللغة العربية أثناء العمل مبتدئين بشرح النصوص ثم القواعد النحوية والصرفية والبلاغية ثم القراءة والمطالعة والتعبير أو الإنشاء وأخيرا الإملاء والأدب . وقد رأينا من المفيد تقديم الملاحظات تحت أرقام متسلسلة سعيا وراء الدقة والوضوح .

2 ـ الاخطاء الخاصة بكل فن من فنون اللغة العربيـة :

أ ـ النصوص

لقد لخصنا الأخطاء التي يقـع فيها عادة المعلمون فيما يأتي :

1) إسهاب في تقديم النص وعدم انتباه إلى ضيق الحصة وغزارة المادة مما يتسبب أحيانا في بتر الدرس أو سوء التوزيع بين عناصره .

2) إهمال لناحية هامة : القراءة المثالية وتمرين التلامذة على قراءة النص قراءة صحيحة معبرة .

3) عدم التسلسل المنطقي في الشرح .

4) المفردات تشرح شرحا جافا بأن تُعوَّض كلمة بكلمة عوض أن تحلّل وتفكك ويرجع بها إلى أصلها لتتضح إتضاحا كاملا وترسخ في ذهن التلميذ بما تحمل من معنى .

5) تلخيـص المعنـى عوض التعـرّض إلى التراكيـب لتحليلها وتوضيحها إذ بذلك يتم توضيح المعنى وتُهضَم التراكيب اللغويـة فتستعمل استعمالا جيدا من طرف التلميذ بدل التلخيص العام الذي لا طائل وراءه .

6) الإطناب في الحديث عن كاتب النص أو واضع القصيدَة حتى يُخيّل للسامع أن المعلم يلقي محاضرة أدبية عامة بدل أن يقوم بشرح نص مع تلاميذه . فلا ينبغي أن ينقلب هذا التمرين إلى كلام يصبّه المعلم على تلاميذه . وإنما هو معالجة لنص يتألف من جمل وتراكيب وألفاظ ومعان يجب أن تشرح في دقة ووضوح فتركّز المعلومات أثناء ذلك في ذهن التلميذ شيئا فشيئا وبمشاركته الدائمة

في ذلك العلاج لكي يتسنى له أن يتمرّن على استعمال اللغة لا بالإنصات إلى كلام معلمه فقط . ولذا يحسن بالمعلم أن ينزل من مستوى المحاضرة إلى مستوى النص فيتقيد به ويبقى معه ومع تلاميذه أثناء الشرح . وإنما في ذلك مشقة ممتعة له أن يروّض نفسه عليها إن رام الإفادة والاستفادة مع الاستمتاع .

7) إن الشرح في السنوات الأولى – وإن كان لا يجب أن يَخلُوَ من الاعتناء بالاراء والتدريب على التفكير – هو قبل كل شيء تعليم اللغة في جميع وجوهها من خلال النص . فالأحسن أن يتجنب المعلم إطالة الحديث في المسائل الفلسفيّة النظرية .

8) قد يُقرَأ النص أثناء الشرح بالوقوف على السكون فلا يساعد ذلك على تركيز المعلومات اللغوية في ذهن التلميذ بل ربما يدفعه إلى التهاون بضبط وظيفة الكلمة في الجملة وذلك في تمرين نستخدمه مبدئيا لتعويد التلميذ على ضبط اللغة ضبطا محكما .

9) لاحظنا أنّ بعض المعلمين يعتبرون مسألة شرح النص لا تعدو كونها شرحا إجماليا لبعض الألفاظ وتلخيصا للمعنى كثيرا ما يكون مبهما . وإنما ينبغي أن يكون الشرح وحدة متكاملة الأجزاء لا ألفاظا منثورة تشرح لذاتها . وكثيرا ما رأينا المعلم يقرأ النص ثم يكلف التلامذة بقراءته فيلتقط أثناء ذلك بعض المفردات ويعتني بشرحها ويردف ذلك ببعض التعليقات حول المعنى من حين لاخر . على أنه كان يجب أن يتناول النص من أوله ويتدرج به جملة جملة في الشرح فتحلل المفردات الغامضة والتراكيب الصعبة والمعاني المعقدة فيتضح عندها النص بطريقة محكمة منظمة مع الاعتماد في كل ذلك

بالطبع على التلامذة . وما المعلم إلا قائد يشرف على العمل وينظمه ويهدي إلى ما لم يقع الاهتداء إليه .

10) ينبغي أن لا تكون الأسئلة سطحية لا حافز فيها لترويض الذكاء مثلما لاحظنا أثناء شرح لنص فيه حديث عن « موت الصيف » لجبران خليل جبران . يسأل المعلم عن الجملة « السواقى قد فارت » فيكون السؤال : « كيف أصبحت السواقي » ؟ ومثل هذا السؤال البسيط الساذج لا يجد التلميذ – وهو في الثالثة الاعدادية – أي عناء في الإجابة عليه . فلا يمكّنه بتاتا من فرصة ممارسة التفكير والتمتع بلذة الاكتشاف . على أن ذلك في الحقيقة من جملة ما نطمع في الوصول إليه من وراء شرح النصوص . وفي نفس هذا النص حديث عن الثلج وبياض الأرض . وانبرى المعلم يتحدث عن الأرض في الشتاء وكيف أنها تكون مغطاة بالثلج فأطال الحديث في ذلك عوض أن يراعي طبيعة الأرض التي يعيش عليها تلاميذه فيتبسط في الشرح ليبين الناحية النسبية ويظهر أن حالة الأرض في النص ليست حالة مطلقة وإنما هي تتعلّق ببعض البلدان المُعَيَّنة فقط مع الأخذ بعين الاعتبار أنه لا عهد لتلاميذه بأرض يغطيها الثلج . كما أنه لا ينبغي أن تكون الأسئلة غامضة غير دقيقة من قبيل : « ماذا تفيد هذه الجملة » ؟ أو « ما معنى هذه الجملة » ؟ أو « ما هو المقصود من هذا الكلام » ؟ . فكل هذه الأسئلة غير واضحة فلا يهتدي التلميذ بيسر إلى ما يراد به منها . فينفر منها ولا يهتم بها أو هي تكلفه عناء لا فائدة من ورائه . ولذا ينبغي التدقيق في السؤال فيكون عن تركيب الجملة مثلا إن كان معقدا أو عن لفظة غامضة أو عن جزئية لغوية في إعراب كلمة أو توضيح صورة بلاغية إن كان ذلك

يساعد على تبسيط المعنى أو تركيز جزئية إعرابية في الأذهان . وبهذه الطريقة يمكن أن يهتدي التلميذ ويشارك في العمل بنجاعة ويتفاعل مع المعلم ومع بقية أقرانه وذلك بأسلوب الأخذ والعطاء والمحاولة والتقويم والتدريب المستمر .

عينات من حصص شرح النصوص وتقريراتنا عنها

— 1 —

النـــــص

ابنة من الخشب (1)

تِلْكَ هِيَ عَصَايَ ... عَرَفْتُهَا أَوْ قُلْ حَمَلْتُهَا مُنْذُ نَحْوِ رُبُعِ قَرْنٍ .. مُنْذُ أَنْ كُنْتُ وَكِيلاً لِلنِّيَابَةِ فِي مَدِينَةِ طَنْطَا .. مُنْذُ ذَلِكَ التَّارِيخِ وَهِيَ تُلازِمُنِي كَأَنَّهَا جُزْءٌ مِنْ ذِرَاعِي ... تَنْتَقِلُ مَعِي وَتَسِيرُ مِنْ مَصِيرٍ إِلَى مَصِيرٍ ... لاَ تَضْجَرُ مِنِّي وَلاَ تَزْهَدُ فِي صُحْبَتِي ، لَوْ أَنَّهَا كَانَتْ ابْنَةً مِنْ لَحْمٍ وَدَمٍ لَقَالَتْ لِيَ الْيَوْمَ : دَعْنِي ... إِنِّي لَسْتُ مِنْ جِيلِكَ ! وَالْتَفَتَتْ إِلَى زَوْجِهَا وَبَيْتِهَا. وَلَكِنَّ عَصَايَ لَمْ تَعْصِنِي بَلْ تَبِعَتْنِي وَأَطَاعَتْنِي وَقَاسَمَتْنِي الأَيَّامَ الْبِيضَ وَالأَيَّامَ السُّودَ .. إِنَّ عَصَايَ مَعِي دَائِمًا ... قَانِعَةٌ بِحَيَاتِهَا الْهَادِئَةِ الْمُتَوَاضِعَةِ بِجِوَارِي ... تَسْمَعُ كُلَّ مَا يَدُورُ حَوْلِي ... وَتَهُزُّ رَأْسَهَا فِي يَدِي عَجَبًا أَوْ صَبْرًا .. وَتَكْتُمُ كَثِيرًا ... وَتَهْمِسُ قَلِيلاً ... مَا مِنْ شَكَّ عِنْدِي فِي أَنَّهَا تُرِيدُ أَحْيَانًا أَنْ تَتَكَلَّمَ ... وَلَكِنَّهَا تَصْمُتُ أَدَبًا ... لأَنِّي لَمْ أَدْعُهَا إِلَى الْكَلاَمِ . لَقَدْ لَحَظَهَا الْكَثِيرُونَ مِنْ

---

(1) نصوص أدبية لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي [الإعدادي] منشورات الديوان التربوي – تونس .

قَدِيمٍ .. وَأَشَارَ إِلَيْهَا أَحْيَانًا بَعْضُ الْكَاتِبِينَ وَالرَّاسِمِينَ .. وَحَيَّاهَا بَعْضُ الأُصْدِقَاءِ بِقَوْلِهِمْ لِي : أَهِيَ دَائِمًا مَعَكَ لاَ تُفَارِقُكَ ؟ ! » . نَعَمْ هِيَ بِعَيْنِهَا ... لاَ أَبْتَغِي بِهَا بَدِيلاً ... وَلَوْ كَانَ مِنَ الذَّهَبِ الإِبْرِيزِ ... هَذِهِ الْعَصَا الْبَسِيطَةُ مِنَ الْخَشَبِ الأَبْيَضِ الزَّهِيدِ ... لَقَدْ هَرِمَتْ وَاعْتَلَّتْ ... وَنَخَرَ فِيهَا الدَّاءُ ... وَلَكِنِّي أَتَنَاوَلُهَا بِالْعِلاَجِ ... وَالْخَوْفُ عَلَى حَيَاتِهَا يَخْلَعُ قَلْبِي .. حَتَّى كَثُرَتْ فِي جَسَدِهَا الْمَسَامِيرُ ... إِنَّهَا يَجِبُ أَنْ تَعِيشَ ... لأَنِّي لاَ أَسْتَطِيعُ أَنْ أَتَصَوَّرَ يَدِي بِدُونِ يَدِهَا ... تِلْكَ الَّتِي عَاشَتْ مَعِي خَيْرَ سَنَوَاتِ الْعُمُرِ .. !

توفيق الحكيم
(من كتاب عصا الحكيم)

التقرير

قام المعلم مع تلاميذه بالسنة الأولى الثانوية بشرح نص لتوفيق الحكيم عنوانه : « ابنة من الخشب » . فقرىء النص من طرفه ثم من طرف بعض التلامذة ووقع النظر في الفكرة العامة ثم شرع في الشرح المفصل .

ومما لاحظت للمعلم أنه قضى وقتا طويلا في التفتيش عن الفكرة العامة وإلقاء أسئلة تمهيدية للشرح (عشرون دقيقة أي أكثر من ربع الحصة) . ثم انه أثناء ذلك تطرق إلى الشرح المفصل قبل أن يدخل فيه إذ طلب من تلامذته التفتيش عن عبارات تؤيد أجوبتهم عن

الأسئلة المطروقة وكان يحسن أن ينتهي من النظر في الفكرة العامة بسرعة حتى يتسنى له أن يدخل في الشرح الجزئي ولا يعود من جديد إلى الفكرة العامة فيكون العمل عندها منظما أكثر .

ولاحظت أن التلامذة لم يحضروا النص في المنزل فطلبت منه أن يعودهم بذلك حتى يتمكنوا من الاستعداد للشرح في القسم ولا يمنع ذلك من فصم الرتابة من حين لاخر بأن يرتجل الشرح بالنسبة لهم .

ثم طلبت منه أن يستعمل السبورة أكثر إذ تساعد على التوضيح وتركيز الشرح في الذهن خاصة في مستوى السنة الأولى . ومن جهة أخرى رأيت أنه لا يتعمق كثيرا في الشرح اللغوي فبينت أنه لا يمكن الاكتفاء بتوضيح المعنى وإنما نريد أن يفهم التلميذ فهما تاما اللفظ والتركيب والجملة لا من حيث المعنى فقط بل كذلك من حيث المبنى ولعل ذلك أعسر شيء وألذه أيضا في تمرين الشرح .

رأيت مثلا هذه الجملة : « العصا تلازمني كأنها جزء من ذراعي » تشرح هكذا : « تلازم : ترافق . والجملة تفيد التشبيه » . عوض أن يوضح أن لازم فعل معناه البقاء المتصل ... ويدعم ذلك التشبيه إذ أن الذراع لا تفارق الجسد . وكذلك شرحت لفظة مصير بمستقبل عوض أن يبين أنها مصدر من صار أي انتقل من حال إلى حال . والضجر : القلق . وهكذا ...

على أن المعلم كان ناشطا كل النشاط وتبينت مما شاهدت من تجاوب بينه وبين تلامذته أنه يحب عمله ويحرص على التحسين منه ولي أمل في أن يستفيد مما يقدم له من ارشادات .

— 2 —

النـــــص

سفر عبد الله بن عبد المطلب (1)

لم تُظهرْ امنةُ ارتياعًا للوداعِ ولا الْتياعًا للفراقِ ، ولم تَصعدْ من صدر امنة زفرةٌ ولا انحدرت من عين امنةَ عبْرةٌ ، إنّما كان وجهها هادئا منبسط الأسارير ، وكان صوتها مطمئنا لم تفارقه عذوبته الحازمةُ حين أقبل زوجها عليها يودّعها اخر الحي ، وقد أخذ الفجر يتنفّسُ في دعةٍ ويَمَسُّ بأصابعه الرّقيقةِ ما حول مكّةَ من الرُّبى ، وكان عبد الله يدافع حزنًا عميقا كان يريد أن يظهر على وجهه ، وينطلق على لسانه . وكان يتكلّف من التّجلّد والتّصبر ما لابدّ منه ، ليكون فتى من فتيان قريش ليس للجزع على نفسه سلطان ولا للضّعفِ إلى قلبه سبيلٌ ، ومع ذلك فقد اتّصلت عيناهُ الحادّتان بوجه امرأته الجميل اتصالا طويلا ، كأنّما كانتا تريدان أن تطبعا صورته الحلْوةَ الهادئة في نفس الفتى ، لتكون له رفيقا مؤنسا في سفره الشّاقّ الطّويل . ولم تجرؤ امنة على أن تطيل النّظر في وجه زوجها ، كما كان يطيل النّظرَ في وجهها ، إنّما كانت عيناها ترتفعان إلى وجه الفتى ، ثُمّ لا تلبثان أن تنخفضا حياء واحتشاما وصبرا . حتّى إذا خرج الفتى ليلحق بإخوته الذين كانوا ينتظرونه غير بعيد ليصحبوه إلى حيث يودع أباه وأمّه ، ثمّ إلى حيث عسكرتْ القافلةُ تنتظر الإيذان بالرّحيل ، نظرت امنة فإذا عيناها لا تبكيان

(1) نصوص أدبية لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي [الإعدادي] منشورات الديوان التربوي — تونس .

وإذا قلبـها لا يخفقُ وإذا شخصها كله هادىء مطمئن لا تظهر عليه ايات الجزعِ ولا أمارات الذّهول . ومع ذلك فقد كانت نفسها تبكـي بُكاءً مرًّا . وكان قلبها يشكو شكوةَ الطّائر المهيض . ولكن أصداء هذا البكاء وهذه الشكاة لم تكن تتردّد إلاّ في أعماق الضّمير كانت امنة ثابتةً للخطب مُطْمَئِنَّةً له . كأنّما أذْعنتْ للحوادث اذعانا ، وكأنّما أخذت تروضُ نفسها على صبْر لم تعرفه نساء قريش ، وتهيىء نفسها لحزن طويل لم تألفه أترابُها اللاّتي لم يكدْن يَذُقْنَ لَذّة الحياة .

طه حسين

التقـريـــر

مراحل الدرس :

قام المعلم بشرح نص لطه حسين في السنة الثانية العامة عنوانه : « سفر عبد الله بن عبد المطلب » ص. ص. 85–86 . فبعد حديث تمهيدي قرأ النص وقرأه اثره بعض التلاميذ ثم تحدث عن طه حسين وعن كتابه « على هامش السيرة » إذ النص منه مأخوذ وبين الفكرة العامة ثم دخل في الشرح المفصل .

الملاحظـات :

1) رأيت أن التمهيد في الأول كان بعيد الصلة بالنص وأخذ وقتا طويلا فكان يمكن الاستغناء عنه .

2) تحدث المعلم طويلا عن طه حسين (دون أن يرسخ شيئا من ذلك على السبورة) وعن كتابه « على هامش السيرة » وعن كتب

سير أخرى في أسلوب غير واضح يفوق مستوى القسم عوض أن يعرف بالمؤلف والكتاب في بساطة مع إشراك التلاميذ .

3) وهكذا ظهر أنه يكثر من الكلام عوض أن يترك المجال في ذلك إلى تلاميذه حتى يتعودوا تحت قيادته بالتحليل والتعبير عن الاراء في لغة سليمة .

4) في حديثه عن أسلوب طه حسين كان يستعمل عبارات عامة سطحية تصلح لكل أسلوب كهذه : « يتصف بالتسلسل والخفّة » أو « أسلوب سهل ليس فيه غموض » عوض أن يتناول التراكيب ويحللها في دقة حتى تظهر بنفسها هذه الصفات التي أراد الاشارة إليها .

5) نبهت المعلم من جديد إلى الأجوبة الجماعية وكان هو الباعث الأول لها إذ يبدأ الجملة أو الكلمة ويترقب وكأنه يطالب بتتميمها فيندفع التلاميذ إلى الجواب في فوضى .

على أنه شاب ناشط يقبل على عمله في ايمان وحماس ولذا فيرجى منه خير كثير على أن يتفطن دائما إلى أخطائه فيعالجها باستمرار .

— 3 —

النـــــص

المأمون والفقير (1)

أشرَفَ المأمونُ يومًا على قَصْرِهِ فرأى رَجُلاً يَكْتُبُ بفحْمة على حائطِ قصرِه فقال المأمون لبعض خدمه ، اذهبْ إلى ذلك الرَّجُل فانْظُرْ ما كتب وائْتني به . فبادَرَ الخادمُ إلى الرَّجُلِ مُسْرعًا وَقَبَضَ عليه وقال لَهُ : ما كَتبتَ ؟ فإذا هو قد كَتَب هذا البيتَ :

يَا قصرُ جُمِّعَ فِيكَ الشُّؤْمُ وَاللُّؤْمُ
مَتَى يُعَشِّشُ فِي أرْكَانِكَ البُومُ

ثمَّ إنَّ الخادمَ قال لهُ : أجِبْ أميرَ المُؤْمِنِينَ . فقالَ الرَّجُلُ سألتك بالله لا تذهبْ بي إليه . فقالَ الخادمُ : لابُدَّ من ذلك . ثمَّ ذهبَ بِهِ .

فلمَّا مَثُلَ بَيْنَ يَدَيْ أميرِ المُؤْمِنِينَ وَأعْلِمَ بِمَا كَتَبَ قَالَ له المأمونُ : وَيْلَكَ ما حَمَلَكَ على هَذَا ؟ فقال : يا أميرَ المُؤْمِنِينَ إنَّهُ لاَ يَخْفَى عَلَيْكَ ما حَوَاهُ قَصْرُكَ هَذَا مِنْ خَزَائِنِ الأمْوَالِ والحُلِّي وَالحُلَلِ وَالطَّعَامِ وَالشَّرَابِ وَالْفُرُشِ وَالأوَانِي ، وَالأمْتِعَةِ وَالْجَوَارِي وَالْخَدَمِ ، وَغَيْرِ ذلك مِمَّا يَقْصُرُ عنهُ وَصْفِي وَيَعْجِزُ عَنْهُ فَهْمِي . وَإنِّي قَدْ مَرَرْتُ عَلَيْهِ الانَ وَأنَا في غاية

(1) نصوص أدبية لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي [الإعدادي] منشورات الديوان التربوي — تونس .

من الجوع والفاقة . فوقفْتُ مُفكّرًا في أمْري وقلتُ في نَفْسي : هَذَا القَصْرُ عَامِرٌ عَالٍ ، وَأنَا جَائعٌ ، وَلاَ فَائِدَةَ لي فيه ؛ فلو كانَ خَرَابًا ومررت به لم أعدَمْ رخامةً أو خشَبَةً أو مسمارًا أبيعُهُ وَأتَقَوَّتُ بِثَمَنِهِ أوَمَا عَلِمَ أمِيرُ الْمُؤْمِنِينَ قولَ الشَّاعِرِ :

إذَا لَمْ يَكُنْ للمَرْءِ فِي دَوْلَةِ امْرِىءٍ
نَصِيبٌ وَلاَ حَظٌّ تَمَنَّى زَوَالَهَا

وَمَا ذَاكَ مِنْ بُغْضٍ لَهَا غَيْرَ أنَّهُ
يُرَجِّي سِوَاهَا فَهْوَ يَهْوَى انْتِقَالَهَا

فقال المأمونُ يا غُلاَمُ أعْطِهِ ألْفَ دِرْهَم . ثُمَّ قَالَ : هي لك في كلّ سنةٍ ما دام قصرنا عامرًا بأهله مسرورًا بدولته .

(مجاني الأدب)

النـــــص

قام المعلم بشرح نصّ من نصوص السنة الثانية للتعليم الثانوي عنوانه : « المأمون والفقير » (ص. ص. 170—171) . فقرأ النصّ وقرأه إثره بعض التلاميذ ثم دخل في الشرح المفصّل . فلاحظت عنده :

أوّلا : إنّه كان يقف على السّكون في قراءته . فنبّهته إلى أنه يستحسن ان يتجنّب ذلك في مستوى السّنة الثّانية خاصة اثناء شرح نصّ إذ من جملة ما نرمي إليه في هذا التمرين ان نطبّق المعلومات اللّغوية المكتسبة وان نعوّد التلميذ على ضبط لغته ضبطا محكما . ولعلّ

الوقوف على السكون في القراءة يساعده على التّهاون بهذا الضّبط فعوض أن يجهد نفسه يستسلم إلى يسر السكون .

ثانيا : كثيرا ما كانت الأسئلة تتّصف بالتّعميم فأتت من قبيل : «ما معنى الجولة – ما معنى البيت» ولعلّ هذا لا يهدي التلميذ إلى الشرح بل يبقى الأمر مبهما في ذهنه فيجب أن يحافظ الاستاذ على أن تكون أسئلته دقيقة حتّى لا تضلّل التلميذ بل تقوده شيئا فشيئا إلى الوضوح .

ثالثا : كانت الشروح سطحيّة في غالبها فمثلا : وقف الاستاذ مع تلاميذه عند لفظة « المأمون » فتكلّم كثيرا عن هذا الخليفة . لكن عندما سألت التلامذة في اخر الحصّة عن المأمون ذُكر لي « أنّه خليفة عبّاسي في عصر ازدهرت فيه العلوم والفنون » . ولمّا طلبت الدّقة استعصى عليهم الأمر وجهلوا معنى « العبّاسي » و« العصر » أي ان الشّرح كان في ذهنهم أشدّ غموضا من الاسم المتحدّث عنه . علاوة على البلبلة التّاريخية التي وقعوا فيها من جرّاء استعمال التاريخ الميلادي فقط . وكذلك سئلوا عن لفظة « يَدَيْ » في الجملة : « مثُل بين يَدَيْ أمير المؤمنين » (ما هو إعرابها – ما هو الدّاعي للسّكون على الياء وأين النّون إن كانت في المثنّى) فلم يحصل الاهتداء إلى كل ذلك . وعن لفظة « الأواني » في الجملة : « ... حوى قصرك من الفرش والأواني والأمتعة والجواري ... » فوقع التّفطّن إلى أنّها جمع انية ولكن عندما طلب منهم تقديم الجمع بدون تعريف لم يهتدوا ممّا أظهر وجوب الدّقة والتّعمق في الشرح اللّغوي إذ في هذا المستوى يكوّن التّلميذ زاده

لا الفكـري فقط بل على الأخص زاده اللّغوي . ويرتبـط هـذا بالملاحظة الموالية حيث رأيت **رابعـا** : انّ المعلم يكثر من الكلام في المعاني فيبعده ذلك عن مادّته فيخيل للسّامع أنه يلقي محاضرة عامّة عوض أن يقوم بشرح نصّ فلا يعود إلى نصّه إلاّ ليلتقط عبارة ينطلق منها من جديد إلى حديث طويل . فاستغلّ مثلا لفظة : الجواري (والجارية عنده السّبيّة !) ليطنب في الحديث عن الغزوات عنـد المسلمين والسّبـي ... ولا علاقة للنصّ بكلّ ذلك . فنبّهته إلى أنّ الشرح في السنوات الأولى لا يجب أن يكون كلاما يصبّه الأستاذ على تلاميذه وإنّما هو معالجة لنصّ يتكوّن من جمل وتراكيب وألفاظ ومعان تشرح في دقّة ووضوح فتركّز المعلومات أثناء ذلك في ذهن التّلميذ شيئا فشيئا . وبمشاركته الدّائمة في ذلك العـلاج يتسنّى له أن يتمرّن على استعمال اللّغة لا بالانصات إلى كلام أستاذه فقط . ولذا فإن أراد المعلم أن يفيد في هذا المجال فيجب عليه أن ينزل من مستوى المحاضرة إلى النصّ فيتقيّد به ويبقى معه فـي شرحه ومع تلاميذه . وفي ذلك مشقّة ممتعة بقي أن يروّض نفسه بها .

— 4 —

النـــــص

من نصيحة عمر بن الخطاب
إلى سعد بن أبـي وقاص

... إذَا وَطِئْتَ أرْضَ العَدُوّ فَأذْكِ العُيُونَ بينك وبينهم ، ولا يخف عليك أمرهُم ، وليكن عندَكَ من العرب أو من أهلِ الأرض مَنْ تَطْمَئِنُّ إلى نُصْحِه وَصِدْقِه ؛ فَإنَّ الكذوب لا ينفعك خَبَرُه وإن صدَّقَكَ في بعضه ، والغاش عين عليك وليس عينا لك ، وليكنْ منك عند دُنُوّكَ من أرْضِ العدوّ أن تُكْثِر الطلائعَ وَتَبُثَّ السَّرَايَا بينك وبينهم . فتقطع السّرايا أمدادهم ومرَافقهم وتتبع الطَّلائعُ عَوْرَاتِهِمِ ، وانتقِ للطَّلائعِ أهْلَ الرَّأي والبأسِ من أصحابك وتخيَّر لهم سَوَابِقَ الخيل فإن لَقُوا عَدُوًّا كان أوَّل ما تلقاهم القُوَّةُ من رأيك ، واجْعَلْ أمرَ السَّرَايَا إلى أهل الجِهَاد والصَّبْرِ على الجلاد ، لا تَخُصَّ بِهَا أحدًا بِهَوًى فيضيعَ من رأيك وأمرك أكثرُ ممَّا حابَيْتَ به أهْلَ خاصَّتك ، ولا تبعَثَنَّ طليعةً ولا سريّة في وجه تتخوف عليها فيه غلبةً أو ضيعة ونِكايَة ، فإذا عاينت العدوّ فاضمُمْ إليكَ أقاصِيك وطلائعك وسراياك ، واجمع إليك مَكِيدَتَكَ وقُوَّتك ، ثمّ لا تُعاجلْهُمْ المنَاجَزَةَ ما لم يستكرِهك قِتالٌ حتّى تُبصر عَوْرَةَ عَدُوّكَ ومقاتلته وتعرفَ الأرض كلَّها كمعرِفَةِ أهلِها بها فتصنعَ بعدوّك كصُنْعِه بك ، ثمَّ أذكِ أحراسك على عسكرك وتَيَقَّظْ من البَيَاتِ جُهْدَكَ لا تُؤْتى بأسير ليس له عقدٌ إلا

ضربت عُنُقَه لترهب بذلك عدو الله وعدوّك ، والله وليُّ أمرك ومن معك ، ووليُّ النَّصْرِ لكم على عدوّكم والله المستعان .

عن ابن عبد ربّه (العقد الفريد)

التقـريـــر

شرح المعلم مع تلاميذه بالسنة الثانية رسالة عمر بن الخطاب إلى سعد بن أبـي وقاص ص. ص. 219—220 . فبعد أن قرأ النص وقرأه على اثره بعض التلاميذ تحدث عن ابن عبد ربّه في ايجاز إذ الرسالة مأخوذة من « العقد الفريد » ثم أظهرت الفكرة العامة وشرع في الشرح المفصل .

كان الاستاذ ناشطا كل النشاط منظما في عمله وقد أشرك تلاميذه في العمل إشراكا مرضيا وأحسن استغلال السبورة في الشرح . وظهر من درسه أنه قام في منزله باعداده على أحسن وجه . غير أنه وقع في أول الحصة في بعض الإسهاب عاقه في شرح الجزء الأخير من النص شرحا كافيا كما أنه عيب عليه بعض التقصير في الاهتمام بالمعنى ولعل ذلك يرجع إلى غزارة الألفاظ الصعبة والتراكيب الغامضة مما جره إلى تغليب هذه الناحية في الاهتمام . ومن جهة أخرى فإنه ينقص الاستاذ بعض الانطلاق والانشراح في الدرس وقد يحتاج المربـي إلى ذلك إذ ييسّر عمله ويساعده على ترغيب تلاميذه في الاقبال على تعليمه .

وقد أظهر الأستاذ تفهما كاملا لما اعترضه في درسه من مشاكـل واستعدادا طيّبا للاستمرار في التحسين من عمله والاهتمام بتلاميذه .

ب – القواعد النحوية والصرفية والبلاغية :

قد يُتّهَم النحو العربي بالتعقيد وربما دعا البعض إلى إدخال الاصلاحات عليه أو تحوير الطرائق المستعملة في تدريسه . وإنما الأمر يرجع في الحقيقة إلى المسألة الثانية حيث أنه لا تخلو لغة من لغات العالم من قواعد نحوية ولا تسلم عادة هذه القواعد من التعقيد إلا بفضل نجاعة الطرق المتبعة في تحليلها وشرحها . وكذلك الأمر بالنسبة للقواعد العربية إذ هي مضبوطة ضبطا محكما فلا ينتابها الغموض إلا عن طريق عرضها إذا كان غير سليم . ولنسق لذلك مثال درس في الصفة المشبهة حضرناه فلاحظنا أن المعلم لم يتوصل إلى توضيح الفرق بين الصفة المشبهة واسم الفاعل توضيحا كاملا يجعل التلامذة يفهمون ذلك بدقة فيرتفع عن أذهانهم ما تعودناه عندهم من خلط كبير في هذا الموضوع . وكان يجب أن يلح في أن اسم الفاعل يقوم بعمل أو حدث في ظرف معيَّن على أنّ الصفة المشبهة اسم تدل على حالة مطلقة عادة غير مقيدة بظرف . كما أنه يجب الإشارة إلى أن الصفة تشتق من الثلاثي المجرّد فقط على أن الفاعل يشتق من الثلاثي المجرّد ومن الصيغ الأخرى .

وقد كثر التساؤل في إمكانية تبسيط القواعد النحوية والصرفية والبلاغية وإمكانية استخدام الوسائل التعليمية الحديثة فيها . ولعل التساؤل الأول يجد حله في تحقيق الثاني إذ أن التجربة أثبتت نجاعة الوسائل السمعية البصرية في هذا الميدان . فبالإضافة إلى الأسباب التقليدية التي لا يمكن الاستغناء عنها كالسبورة والطباشير الملوَّن والصور وغيرها اتضح أن استخدام الة الأوفرهيد Overhead والصور الشفافة والأفلام والأشرطة والمختبرات اللغوية وغيرها

من الوسائل كل ذلك يُمكّن من تركيز المعلومات في الأذهان وييسر إيصالها إلى الطلبة . ولا مانع بتاتا من استخدامها في تعليم قواعد اللغة العربية بل تستفيد منها غاية الاستفادة فتصبح إذن عملية تبسيطها عملية طرائق ووسائل تعليمية لا عملية بَتْر وتشويه للّغة . وعلى كل حال فلا مناص في ذلك من الرجوع إلى أمهات الكتب اللغوية والانطلاق منها مثل الخصائص لابن جني والمزهر للسيوطي وفقه اللغة للثعالبي والمحكم لابن سيده إذ بها انبنت أسس اللغة وعليها ارتكزت فروعها . كما أنه ينبغي أن تقع العناية بالناحية التطبيقية على المعاجم مع إلمامة بتاريخها وبالاتجاهات المعجمية الحديثة . وبفضل هذا تتكون للمعلم ثقافة لغوية عامة تمكنه من السيطرة على مادته وقدرة التصرف فيها وبالتالي إمكانية نقلها لغيره بنجاعة . وأما عن النصوص المستعملة في هذه المادة فينبغي أن تتصف بالجمال والذوق الأدبي . وكثيرا ما لاحظنا أن الأمثلة المستعملة في كتب القواعد ركيكة مبتذلة فنصحنا بأن يعوضها المعلم بما يختاره من اي القران أو الحديث النبوي أو التراث الأدبي . فإلى جانب الفائدة اللغوية البحتة تحصل بذلك في نفس الوقت الفائدة المعنوية والأدبية ويسهل أيضا استهواء التلميذ وتحبيب الدرس إليه وإبعاد الملل عنه والنفور مما تتصف به أحيانا المادة اللغوية من بعض الجفاف . كما أنه ينبغي أن تكون النصوص المستعملة في شرح القواعد مشكولة شكلا تاما حتى يتيسر للتلميذ فهم الدرس إذ يصرف كل انتباهه إلى موضوعه فلا ينشغب باهتمام اخر . ويتوصل هكذا بإعانة المعلم إلى استبيان القواعد بنفسه واستنتاجها من خلال الشرح الجماعي . ولا ينبغي أن يحصل السهو عن التمارين التطبيقية في نهاية الدرس

إذ بها يقع تركيز المعلومات في أذهان التلامذة وبها أيضا يُقوّم المعلم درسه ويتمكن من مراقبة مدى اتضاحه وفهم تلامذته له .

وخطأ اخر كثيرا ما شهدناه ننهي بالإشارة إليه حديثنا عن القواعد اللغوية وهو أن يكلّف المعلم في هذا الصدد تلميذا واحدا بكتابة كل الأمثلة على السبورة ويبقى هناك طيلة الحصة فيُحرم من المشاركة الفعلية في الدرس ويُتخذ كاتبا فقط علاوة على حرمان أقرانه من المشاركة في الكتابة على السبورة وما يوفره ذلك من تدريب على النشاط والتخلص من الانكماش على النفس والركود أثناء الدرس .

عينات من حصص القواعد النحوية والصرفية والبلاغية متبوعة بتقريرات عنها

— 1 —

النـــص

معاني الماضي (1)

اقرأ

أهْدَرَ الْمَهْدِيُّ دَمَ رَجُلٍ مِنْ أهْلِ الْكُوفَةِ وَقَالَ : **مَنْ جَاءَ** بِهِ أعْطَيْتُهُ أَلْفَ دِرْهَمٍ ؛ فَأقَامَ الرَّجُلُ حِينًا مُتَوَارِيًا ، ثُمَّ ظَهَرَ بِمَدِينَةِ السَّلاَمِ خَائِفًا يَتَرَقَّبُ ، فَبَيْنَمَا هُوَ يَمْشِي فِي بَعْضِ نَوَاحِيهَا إِذْ بَصُرَ بِهِ رَجُلٌ مِنْ أهْلِ الْكُوفَةِ فَعَرَفَهُ ، فَأهْوَى إِلَى مَجَامِعِ ثَوْبِهِ وَقَالَ : هَذَا بُغْيَةُ أمِيرِ الْمُؤْمِنِينَ . فَالْتَفَتَ الرَّجُلُ يَسْتَنْجِدُ فَإِذَا مَعْنُ بْنُ زَائِدَةَ ؛ فَقَالَ : يا أبا الوَلِيد ، أجِرْنِي **أجَارَكَ** اللَّهُ ، وَلاَ خَابَ الْمُسْتَنْجِدُ بِحِمَاكَ . فَقَالَ مَعْنٌ : يَا غُلاَمُ ، انْزِلْ عَنْ دَابَّتِكَ ، وَاحْمِلْ أخَانَا . فَصَاحَ الرَّجُلُ ، يَا مَعْشَرَ النَّاسِ ، يُحَالُ بَيْنِي وَبَيْنَ مَنْ طَلَبَهُ أمِيرُ الْمُؤْمِنِينَ ! فَقَالَ مَعْنٌ : اذْهَبْ ، فَأخْبِرْهُ أنَّهُ عِنْدِي . فَأسْرَعَ الرَّجُلُ إِلَيْهِ ، فَأمَرَ بِسِجْنِهِ ، وَوَجَّهَ إِلَى مَعْنٍ مَنْ يُحْضِرُهُ فَلَمَّا مَثُلَ بَيْنَ يَدَيْهِ قَالَ : يَا مَعْنُ ، أتُجِيرُ عَلَيَّ ؟ قَالَ :

(1) النحو العربي من خلال النصوص — تأليف عبد الوهاب بكير عبد القادر المهيري — التهامي نقرة . — عبد الله بن علية — نشر الشركة التونسية للتوزيع.

يَا أَمِيرَ الْمُؤْمِنِينَ ، مَا **أَجَرْتُهُ** إِلاَّ لأَنِّي كُنْتُ **قَتَلْتُ** فِي طَاعَتِكُمْ بِالْيَمَنِ فِي يَوْمٍ وَاحِدٍ خَمْسَةَ عَشَرَ أَلْفًا ، فَمَا رَأَيْتُمُونِي أَهْلاً أَنْ تَهَبُوا لِي رَجُلاً وَاحِدًا اسْتَجَارَ بِي . فَأَطْرَقَ الْمَهْدِيُّ طَوِيلاً ، ثُمَّ رَفَعَ رَأْسَهُ وَقَدْ سُرِّيَ عَنْهُ فَقَالَ : قَدْ **أَجَرْنَا** مَنْ أَجَرْتَ ، وَلْيَنْصَرِفْ ، وَعِنْدَمَا يَرْجِعُ إِلَى بَلَدِهِ تَكُونُ الْجَائِزَةُ **وَصَلَتْ** إِلَى بَيْتِهِ .

عن ابن عبد ربّه

(العقد الفريد)

لاحظ

أ – أَهْدَرَ الْمَهْدِيُّ دَمَ رَجُلٍ مِنْ أَهْلِ الْكُوفَةِ : اشتملت هذه الجملة على فعل في صيغة الماضي – أَهْدَرَ –

ودلّ السّياق على أن إهدار المهدي لدم الرجل وقع في زمن مضى ، فاستُعْمِل الفعل الماضي هنا في أصل معناه الزّمنيّ .

ب – قَدْ أَجَرْنَا مَنْ أَجَرْتَ : اشتملت هذه الجملة على فعل ماض استعمل في أصل معناه الزّمني – أجرنا – وأفاد زيادة على ذلك تحقيق وقوع الفعل في الماضي لاقترانه بقد .

ج – مَا أَجَرْتُهُ إِلاَّ لأَنِّي كُنْتُ قَتَلْتُ فِي طَاعَتِكُمْ ... خَمْسَةَ عَشَرَ أَلْفًا : اشتملت هذه الجملة على فعل ماض استعمل في أصل معناه الزّمنيّ – قتلت – وأفاد زيادة على ذلك أن القتل حدث في الماضي قبل وقوع فعل اخر في الماضي أيضا هو – أجرته – وذلك لاقترانه « بكنت » .

د – « أجِرْنِي أجَارَكَ اللَّهُ » ؛ « مَنْ جَاءَ بِهِ أعْطَيْتُهُ أَلْفَ دِرْهَمٍ » : اشتملت كل من هاتين الجملتين على فعل في صيغة الماضي إلا أن : – أجَارَكَ – يدل على المستقبل لأنه يفيد الدعاء إذ الرّجُل يَطلب من الله أن يُجيرَ أبا الوليد في المستقبل .

– وجاء – يدل على المستقبل إذ الاتيان بالمغضوب عليه لم يكن وقع عندما وعد الأمير بالمجازاة ، وإنَّما كان شرطا لإنجاز الوعد بالجائزة فكأن الأمير قال : من يجيء به أعطه ألف درهم .

هـ – عِنْدَمَا يَرْجِعُ إلَى بَلَدِهِ تَكُونُ الْجَائِزَةُ وَصَلَتْ إلَى بَيْتِهِ : اشتملت هذه الجملة على فعل في صيغة الماضي – وصلت – إلا أنه دل على أن وصول الجائزة سيقع في المستقبل قبل وقوع فعل اخر في المستقبل أيضا هو – يرجع – وذلك لاقترانه « بتكون » .

اعرف

1 – الأصْلُ فِي الْمَاضِي أنْ يَدُلَّ عَلَى وُقُوعِ حَدَثٍ أوْ عَلَى اتِّصَافٍ بِحَالَةٍ فِي زَمَنٍ مَضَى : جَلَسَ مُحَمَّدٌ – مَرِضَ صَالِحٌ .

– إذَا سُبِقَ الْفِعْلُ الْمَاضِي بِقَدْ دَلَّ عَلَى وُقُوعِ الْفِعْلِ فِي زَمَنٍ مَضَى : قَد اسْتَقَلَّتْ تُونِسُ .

– إذَا سُبِقَ الْفِعْلُ الْمَاضِي بِـ(كَانَ) دَلَّ عَلَى حُدُوثِ فِعْلٍ فِي الْمَاضِي وَقَعَ قَبْلَ حُدُوثِ فِعْلٍ اخَرَ مَاضٍ أيْضًا : كُنْتُ أنْهَيْتُ عَمَلِي عِنْدَمَا حَضَرَ الزَّائِرُ .

2 – قَدْ يَتَغَيرُ زَمَنُ الْفِعْلِ الْمَاضِي فَيَدُلُّ عَلَى الْمُسْتَقْبَلِ وَذَلِكَ :

– إذَا كَانَ لِلدُّعَاءِ : أبْقَاكَ اللَّهُ – لا أفْلَحَ الظَّالِمُ .

– إذَا تَضَمَّنَ مَعْنَى الشَّرْطِ : إنْ سَافَرْتَ فَاسْتَفِدْ مِنْ مُشَاهَدَاتِكَ .

– إذَا اقْتَرَنَ بِيَكُونُ إلاَّ أنَّ الْمَاضِي يَصِيرُ دَالاً عَلَى حُدُوثِ الْفِعْلِ فِي الْمُسْتَقْبَلِ قَبْلَ حُدُوثِ فِعْلٍ اخَرَ يَقَعُ فِي الْمُسْتَقْبَلِ أيْضًا : أكُونُ اوَيْتُ إلى الفِرَاشِ عِنْدَمَا يَعُودُ أبِي إلى الْمَنْزِلِ .

تنبيه :

1) إذا دخلت كان على الفعل الماضي فكثيرا ما يقترن بقد : كنت قد أنهيت عملي عندما حضر الزائر .

ويجوز حذف كان إذا دل على معناها سياق الكلام . ويكون هذا الحذف عادة في الجملة الحالية : حضر الضيف وقد أعددت له الطعام .

2) الفعل الماضي المقترن بلا ، يفيد الدعاد (لا خاب المستنجد بحماك) ولا يفيد النفي إلا إذا كان معطوفا على منفي : دخلت الدار فما سمعت صوتا ولا رأيت حيا .

3) قد تدل (صيغة الماضي) على التلطف في طلب القيام بالفعل : قال أحد التلاميذ للاستاذ : لو أجلت الامتحان إلى الاسبوع المقبل .

طبق

1 — بين زمن وقوع كل فعل ورد بين قوسين في النص الاتي :

قال أحمدُ بنُ أبي دُؤَادَ : ما رأيْنَا رجُلا نزَل به الموتُ فما (شغَله) ذلكَ ، ولا (أذْهله) عَمَّا كان يَجِبُ أنْ يَفْعَله إلا تميم بنُ جَميلٍ فإنَّهُ كان (تَغَلَّبَ) على شاطيء الفُرَات وَأوْفَى بِه الرّسولُ بابَ أمير المؤمنينَ المُعْتَصم في يَوْمٍ المَوْكِب حينَ يجلسُ لِلعَامَّة .

فَلَمَّا (مَثُلَ) بَيْنَ يَدَيْه دَعَا بالسَّيْف فأحضِرَ ، فَجَعل تميم ينظُرُ ولا يقُولُ شَيْئا ، وَجَعَلَ المعتصم يُصعِّدُ النَّظَرَ فيه ويُصَوّبُه وَكان جَسيما وسيما . ورأى أنْ يَسْتَنْطِقَهُ لِيَنْظُرَ أيْنَ جَنَانُهُ وَلِسَانُهُ مِنْ منْظَره فقال : يا تميمُ إنْ كان لك عُذْر فَاتِ بِه أوْ حُجّة فأدْلِ بِهَا .

فقالَ : يا أميرَ المؤمنينَ ، إنّ الذُنُوبَ تُخرسُ الألْسِنَةَ وتُصدعُ الأفْئدةَ ، ولقد (عظُمت) الجريرةُ وكَبُرَ الذّنْبُ وساء الظَّنّ . ولم يَبْقَ إلا عَفْوُكَ أو انتِقامُكَ ثُمّ أنْشأ يقول :

وَمَا جزَعِي مِنْ أنْ أمُوتَ وَإنَّنِي
لأعْلَمُ أنّ الْمَوْتَ شَيْء مُوَقَّتُ
وَلَكِنَّ خَلْفِي صِبْيَة قَدْ تَرَكتهُمْ
وَأكْبَادُهُمْ مِنْ حَسْرَةٍ تَتَفَتَّتُ
فَإنْ عِشْتُ عَاشُوا خَالِصِينَ بِغِبْطَة
أذُودُ الرّدَى عَنْهُمْ وَإنْ (مِتّ) مَوّتُوا

فَتَبَسَّمَ المعتصمُ وقال : كاد – والله – يا تميمُ أن يَسبِقَ السَّيْفُ العَذَلَ اذْهَبْ فَقد (غفَرْتُ) لك الصَّبوَةَ وَ(تَرَكْتُكَ) للصبْية .

فانصرفَ قائلا : لا (زلت) شهما حليما (جَزَاكَ) الله خيرا .

عن ابن عبد ربّه
(العقد الفريد)

2 – استخرج من النص التالي كل فعل ماض أفاد معنى زائدا على أصل معناه الزّمنيّ ، وبين ذلك المعنى :

وقَفَ جَرير على باب الخليفَة الأمَوي عبد الملك بن مَرْوانَ وكان عنده الأخْطَلُ الشَّاعِرُ النَّصْرَانِيّ وقد كانا تَهاجيا وتَلاقَيا قَبْلُ . فلما اسْتُؤْذنَ لجريرٍ أذِنَ له الخليفةُ فَسَلَّم وجلس وقدْ عَرَفه الأخطلُ فنظرَ إليه جرير وقال له : مَنْ أنتَ ؟

فقال : أنا الذي منعتُ نومك ، وقهرْتُ قومَك .

فقال له جرير : ذاك أشْقى لكَ كائنا منْ كُنْتَ . ثم أقْبَل على عبد الملك فقال : مَنْ هذا يا أميرَ المؤمنينَ ؟

فضحك الأميرُ وقال : هذا الأخطلُ !

فَرَدّ جرير بصرَه إليه وقال : لا حَيَّاكَ اللَّهُ يا ابنَ النَّصْرانيَّة ، والتَفَتَ إلى الخليفة قائلا : ايذَنْ لي فيه يا أميرَ المؤمنينَ .

فقال الأمير : لا يكونُ ذلك بَيْن يَدَيَّ .

فَوَثَبَ جرير مُغْضَبا .

فقال الأمير : قُمْ يا أخطلُ وَاتْبَع صاحبك .

فنهض الأخطلُ وتبِع جريرا

فقال الأمير لخادم له انظرْ ما يصنعـان .

فخرج جرير فدعا بِغُلامٍ له فقدّم إليْه حِصانا له فركبه وهدر الفرسُ يهتزّ مِـن تحتِه .

وخرج الأخطلُ فلاذَ بالباب وتَوَارى خلفَه ، ولمْ يَزَلْ واقفا حتى مضى جرير .

وعلم عبدُ الملك بالخَبَر فضحِك وقال : قاتل الله جريرا ، والله لوْ بَرَزَ إليْه النصرانيّ لأكله .

عن أبي الفرج الاصبهاني
(الأغاني)

3 – استخرج من النص التالي كل فعل ماض أفاد معنى زائدا على أصل معناه الزمني ، وبين ذلك المعنى وسببه :

حَدّث شَيْخ مِـن أهْل المدينة قال : كانت في المدينة عجُوز شديدةُ العين لا تنظُرُ إلى شيءٍ تَسْتَحْسِنُهُ إلا أصابتْه بضُرّ . فدَخلتْ على أشْعَبَ وهو في الموت يقولُ لبنته :

يا بنيَّتي : إذا متّ ، فلا تندُبِـيني والناسُ يَسْمَعُونَكِ فيكذّبَكِ النّاسُ ويلعنوني .

والتفتَ أشعبُ فرأى المرأة فغطّى وجهَهُ بِكُمّه وقال لها :

يا فلانةُ ، إنْ كنتِ استحسنتِ شيئا مما أنا فيه فصلي على النبـيء صلى الله عليه وسلم كي لا تُهْلكيني .

فغضبت المرأةُ وقالت :

سَخِنَتْ عينك ؛ في أي شيء أنتَ مما يُسْتَحْسنَ ؟ !

قالَ : قد عَلِمْتُ ، ولكنْ قلتُ ذلك لئلا تَكونِي قَدْ استحسنت خِفَّةَ الموت عليّ ، وسهولةَ النَّزْع فيشتدّ ما أنا فيه .

فخرجت مِنْ عنده وهي تَشْتِمُهُ .

وضحك كلّ مَنْ حوله من كلامه ، ثم مات .

عن أبي الفرج الإصبهاني
(الاغاني)

4 — ركب جملة على منوال كل من الجمل التالية مراعيا معنى صيغة الماضي في كل واحدة منها :

وَأدْغشت الدنيا ، فنهضت الأمّ ، وأشعلت القنْديلَ ، وألقَتْ نظرَة على الطعام .

توفيق يوسف عواد

وحيثما قلّبْتَ النظر استقبلتْك الطبيعة بزِينتِهَا .

محمد تيمور

ولو قد رفَع رأسه إلى السَّماء لرأى نُقَطا من النُّور منتشرة .

طه حسين

5 — ركب لكل معنى من معاني الماضي جملة مفيدة .

6 — صف في فقرة وجيزة مشهدا بطوليا واستعمل أفعالا في صيغة الماضي بمختلف معانيها .

التقـريـــر

قام المعلم بدرس في النحو متعلق بمعاني الماضي مع تلاميذه بالسنة الثانية فبعد أن قرأ النص استخرج منه الأمثلة فكتبها تلميذ على السبورة ووقع الاعتماد عليها في الشرح واستنباط القواعد . كان العمل منظما واضحا ولو ردع الاستاذ من ميل التلاميذ إلى الاجابة معا في كثير من الأحيان لكانت النتيجة أحسن . وقد لاحظت أن الكتب قليلة جدا بين أيدي التلاميذ وربما هذا ما جعل الاستاذ يعتمد الأمثلة المكتوبة على السبورة في شيء من الجفاف إذ لا يتسنى للتلاميذ أن يرجعوها في أذهانهم إلى جوها الطبيعي أي إلى نصها . فإنه من المتأكد إذن لهذا ولأسباب أخرى ستتضح أن يقع الالحاح على التلاميذ في اقتناء الكتب .

ومن هذه الأسباب إمكانية إعفاء الاستاذ والتلاميذ من قضاء وقت طويل في كتابة القواعد على السبورة والكراريس .

ثم إني رأيت أن هذه القواعد كانت طويلة معقدة في كثير من الأحيان ووظيفة المعلم هي أن يبسطها وإن كانت في الدرس صعوبة لا تجحد . كما يجب أن يعتمد على التلاميذ في استنباطها وقد كان المعلم في ذلك كثيرا ما يعول على نفسه فيحسن به إذن ان يعتني أكثر بإشراك التلاميذ وقيادتهم إلى الاكتشاف وإعانتهم على التعبير عما يكتشفون في لغة سليمة ثم رأيت أن حظ التطبيق كان ضئيلا جدا ولعل المبرر لذلك طول الدرس وتشعبه ثم كثرة التنابيه . ففي هذه الحالة يحسن إرجاء النظر في التنابيه إلى مناسبة أخرى يراجع

فيها الدرس وهكذا يمكن الاعتناء بتطبيق المعلومات الحاصلة حتى تتضح أكثر وتركز في أذهان التلاميذ .

ولاشك في أن المعلم سيتغلب على كل هذه الصعوبات لما رأيت فيه من استعداد طيب ونشاط في العمل وتمكن من طريقة واضحة منظمة .

— 2 —

النـــــص

اسم المفعـول (1)

اقرأ

أ — اشْتَكَى رَجُلٌ مَظْلُومٌ إِلَى الْقَاضِي
التِّلْمِيذُ الْكَسُولُ مُعَاقَبٌ .

ب — اشْتَكَى رَجُلٌ إِلَى الْقَاضِي مِمَّنْ ظَلَمَهُ
اشْتَكَى رَجُلٌ مَظْلُومٌ إِلَى الْقَاضِي
يُعَاقِبُ الْمُدِيرُ التِّلْمِيذَ الْكَسُولَ
التِّلْمِيذُ الكَسُولُ مُعَاقَبٌ
قَدْ يَتَدَارَكُ الْقِطَارُ تَأَخُّرَهُ
تَأَخُّرُ الْقِطَارِ مُتَدَارَكٌ .

لاحظ

أ — مَظْلُومٌ — مُعَاقَبٌ .

تدل كلمة (مظلوم) على من وقع عليه الظلم

وتدل كلمة (معاقب) على من وقع عليه العقاب .

فكلتا الكلمتين تدل على من وقع عليه الفعل ، ولذا سميت « اسْمَ مَفْعُولٍ » .

---

(1) الصرف العربي لتلامذة السنوات الأولى والثانية والثالثة من التعليم الثانوي [الإعدادي] . تأليف عبد الوهاب بكير . عبد القادر المهيري — التهامي نقرة . عبد الله بن علية . نشر الشركة التونسية للتوزيع .

ب – ظَلَمَ – مَظْلُومٌ – يُعَاقِبُ – مُعَاقَبٌ – يَتَدَارَكُ – مُتَدَارَكٌ .

كل من (مظلوم) و(معاقب) و(متدارك) اسم مفعول .

وقد اشتق (مظلوم) من الفعل المجرد (ظلم) على وزن مفعول –

واشتق (معاقَب) من الفعل المضارع المزيد (يعاقب) بتعويض حرف المضارعة بميم مضمومة وفتح عين الفعل ، فكان على وزن – مفاعَل –

واشتق (متدارَك) من الفعل المضارع المزيد (يتدارك) بتعويض حرف المضارعة بميم مضمومة مع إبقاء العين مفتوحة فكان على وزن متفاعَل .

اعرف

اسْمُ الْمَفْعُولِ : اسْمٌ مُشْتَقٌّ مِنَ الْفِعْلِ لِلدَّلاَلَةِ عَلَى مَنْ وَقَعَ عَلَيْهِ الْفِعْلُ .

وَيُصَاغُ مِنَ الثُّلاَثِيِّ الْمُجَرَّدِ عَلَى وَزْنِ (مَفْعُول) وَمِنَ الْمَزِيدِ بِإِبْدَالِ حَرْفِ الْمُضَارَعَةِ مِيمًا مَضْمُومَةً وَفَتْحِ عَيْنِ الْفِعْلِ حَسَبَ الْجَدْوَلِ التَّالِي :

الوزن		المثال	
وزن الفعل	وزن اسم المفعول	الفعل	اسم المفعول
فَعِلَ	مَفْعُولٌ	نَصَرَ – شَرِبَ	مَنْصُورٌ – مَشْرُوبٌ
أفْعَلَ	مُفْعَلٌ	أنْتَجَ	مُنْتَجٌ
فَعَّلَ	مُفَعَّلٌ	عَلَّمَ	مُعَلَّمٌ
فَاعَلَ	مُفَاعَلٌ	حَاسَبَ	مُحَاسَبٌ
انْفَعَلَ	مُنْفَعَلٌ	انْصَرَفَ	مُنْصَرَفٌ
افْتَعَلَ	مُفْتَعَلٌ	اقْتَرَبَ	مُقْتَرَبٌ
تَفَعَّلَ	مُتَفَعَّلٌ	تَحَدَّثَ	مُتَحَدَّثٌ
تَفَاعَلَ	مُتَفَاعَلٌ	تَعَاهَدَ	مُتَعَاهَدٌ
افْعَلَّ	لا يصاغ منه اسم المفعول		
اسْتَفْعَلَ	مُسْتَفْعَلٌ	اسْتَغْفَرَ	مُسْتَغْفَرٌ

تنبيه :

1 – الأفعال التي تدل على صفات لا يشتق منها اسم المفعول مثل : فرِح – شجُع – حسُن .

2 – يصاغ اسم المفعول من الرباعي المجرد والمزيد حسب الجدول الاتي :

فعلل	مفعلَل	زحزح	مزحزَح
تفعلل	متفعلَل	تقلقل	متقلقَل

طبق

1 – ايت باسم المفعول لكل فعل من الافعال الاتية :

انتظر – شاهد – اقتصد – تأمل – وصل – أمن – تناول استعطف – راسل – ارتزق – استنجد – عذّب –

2 – استخرج كل اسم مفعول ورد في النص التالي . واذكر الفعل الذي اشتق منه هذا الاسم :

مَرّ ثَعْلَب بإحْدى القُرَى بَعْدَ الغُرُوبِ . فرَأى خَارِجَ القَرْيَةِ دِيكا يَبْحَثُ بِرِجْلَيْهِ فِي التُّرَابِ عن حَب يَلْتَقِطُهُ . فتقدّم الثعلَبُ إليه وَحَيَّاهُ وقال له : لقد كَانَ أبُوكَ مُبَجَّلا لِحُسْنِ صوْتِهِ ، وكُنْتُ حين أمُرُّ بِهذه القَرْيَةِ أسْمَعُ صِيَاحَهُ المحبُوبَ ، فأعودُ مَسْرُورا مَثْلُوجَ الفُؤَاد . قال الديك : إن صوتي أيضا مُسْتَحْسَن سَمَاعُهُ وليس بأقلّ مِنْ صَوْتِ أبِي . ثم أغْمضَ عَيْنَيْهِ وَصَفَّقَ بِجَنَاحَيْهِ ، وصاح ، فوثب الثعلبُ عليه فإذا هو مُعَلَّق بَيْنَ أنيابه . فأحَسَّتْ به كِلاَبُ القَرْيَةِ ، وَجَرَتْ وَرَاءَهُ . فَفَرَّ مَذْعُورًا فقال له الديكُ : إنْ أرَدْتَ أن تَتَخَلَّصَ مِنْ هذه الكلاب فقل لها : إنّ هذا الديكَ ليس مُخْتَطَفا مِنْ قَرْيَتِكم ، ولكنَّه مِنْ قرية أخْرى ، فلما فَتَحَ الثَّعْلَبُ فَمهُ ، وَتَكَلَّمَ سقط الديكُ وأخذ يجري نَحْوَ القَرْيَةِ فَأسِفَ الثَّعْلَبُ لِضِيَاعِ فريسته ، وقال : لعنَ اللَّهُ الفَمَ المَفْتُوحَ في غير وَقْتِهِ . فقال الديكُ : ولعنَ اللَّهُ العَيْنَ المُغْمَضَةَ في غير وقتِهَا .

3 – استخرج كل اسم مفعول ورد في النص التالي ، واذكر وزنه والفعل الذي اشتق منه هذا الاسم :

مِنَ النَّاسِ مَنْ يَطَّرِدُ بِهِمْ النَّجَاحُ ، وَيَنْسَاقُ لَهُمْ الزَّمَانُ فَيَخْرُجُونَ مِنْ فَوْزٍ إلى فَوْزٍ ، يَبْتَدِئُونَ الحَيَاةَ في المدارس الابتدائية فَيكونونَ فِي مُقَدِّمَةِ النَّاجِحِينَ ، وإذا انتَهَوْا من هَذه المرحلةِ تكون لهم طريقُ النَّجَاحْ مُمَهَّدَة ، وَأَسْبَابُ الفَوْزِ مُيَسَّرَة .

ومن الناس من يرافقُهم الفَشَلُ ، وهم بعدُ فِي طَوْرِ الطفولة فَإذَا صَارُوا صِبْيَانا وَالْتَحَقُوا بالمدارس صَارُوا في المُؤخَّرَة ، وَإذَا خَرَجُوا إلى مَيْدَانِ الْحَيَاةِ أدْرَكَهُمْ نَحْسُهُمْ ، فَطَرِيقُهُم مَبْثُوث بِالعَقَبَاتِ ، وَأَغْرَاضُهُمْ مَعْكُوسَة عليهم ، قد يكونُ النَّاجِحُ والرَّاسِبُ مُتَسَاوِيَيْنِ فِي الكَفَاءَةِ ولكن أحدهُمَا مَجْدُود ، والاخرُ مكدُود ، فما علَّةُ هَذَا الاختلافِ ؟ مَرْجِعُ علَّةِ ذلك إلى حَوَادِثَ صغيرة تَحْدُثُ لِكُلٍّ منهما ، فتجعلُ أحدهُما مُتفائلا ، وَنَجَاحَه مُؤَمَّلاً ، بينما تجعل الاخر مُتَشَائِمًا وَفَشَلَهُ مُنْتَظَرًا ، فهو يَتَوَهَّمُ الخَيْبَةَ حتى يَخِيبَ .

ولزيادة الإيضَاحِ نَضْرِبُ لِذلك مثلا بسيطا ، فإذا وضع أحدنا على الأرض قائمة مُسْتَطِيلَة مِنَ الخشب . فليس فِينا مَنْ يَجِدُ مَشَقَّةً في السَّيْرِ عَلَيْهَا دُونَ أن يَتَعَثَّرَ أو يَرْتَبِكَ ولكن إذا كانت هذه القائمة نفسها موضوعَة فوق هوّة عَمِيقَة بَيْنَ جِدَارَيْنِ فَقَلِيل مِنَّا مَنْ يَجْرُؤُ عَلَى السَّيْرِ عليها

وذلك لأنّ الوَهْمَ بِالسُّقُوطِ يَتَسَلط على أذهانِنا وَتَتَحَرّك عَضَلاَتُنَا بِمَا يَنْتَهِي بِنَا إلى السُّقوطِ .

عن سلامة موسى

4 – ميّز اسم الفاعل من اسم المفعول في النص التالي ، واذكر وزن كل واحد منهما :

أيها الصديق العزيز !

أنا ما نَسِيتُكَ وَلَنْ أنْسَاكَ ، وَلَكِنَّنِي مُجْتَنِب زِيارتك خَوْفا مِنْ لاَذِعِ كَلاَمِكَ وَخَفِيّ ابْتِسَامِكَ .

ثم إنِّي كَرِهت الزّيَارَات لما أصَابَنِي مِنْ أحَدِ الثّقلاء ؛ فَإنَّه لا يَأتِينِي إلاّ فِي سَاعَةٍ لاَ أنْتَظِرُهُ فيها .

أقبل اليَوْمَ صباحا وما زال جالسا حتى اقترب الظُّهْرُ ، وَأنَا مُظْهِر له في لُطْفٍ وَدَعَةٍ أنِّي في غنى عنه ولكنه لا يَزْدَادُ إلاّ تَمكُّنا مِنْ مَقْعَدِهِ .

وما وَقَفَ عِنْدَ هذا الحَدّ بلْ عَمَدَ إلى خِزَانَتِي المُقفلَةِ ففتحها وكتبي المَحْفُوظَةِ فَقَلَّبَهَا ، وَرَسَائِلِي المَخْتُومَةِ فَاطّلَعَ عليهَا وهمّ بالذّهَاب مِرَارًا ثمّ عَاد فجلس ، وبدأ مُسْتَعْرِضًا تَارِيخَ حَيَاتِه وحياة امْرَأتِهِ ، وَمَعَارِفِ جَدّهِ وَجَدّتِهِ ، ويصل بين مُخْتَلَفِ الأخْبَارِ ، والتواريخ والأعمَارِ .

ولم يَكَدْ يَضَعْ رِجْلَهُ عَلَى العَتَبَةِ حتى دفعتُ البَابَ في ظهره ثم أخذتُ هذه الورقَةَ وَسَكَبْتُ عليها جَامَ غَضَبِي وقُلْتُ : لِتَكُنْ كِتَابا مُرْسَلا إلى صديقِي عَلَّهُ يكونُ

مسرورا بتلاوتها يُلْصِقُهَا على جِدَارِ غُرْفَتِهِ ، ويُرْشِد إلى قراءتها زائريه مِنَ الثقلاء .

أرَانِي قد أطَلْتُ عليكَ أيها الصديق ، وصرْتُ مُشْفِقَا أن تُسْلِكَنِي فِي سِلْكِ الثُّقَلاَءِ . من أجل ذلك أخْتِم رسالتي داعيا لك بِطول البَقَاءِ ، مُنَزِّها لك عن أخلاق هؤلاء .

عن يوسف غصوب

5 – أدخل كلّ اسم مفعول مشتق من الأفعال التالية في جملة مفيدة أبْدَع – حاسب – اعتقد – انتخب – استنكر – رَتّب .

6 – زارك ثقيل مرة فتَضَايَقْت مِنْهُ وحاولت التخلص منه فلم تنجح .

اكتب فقرة وجيزة في هذا المعنى ثم ضع سطرا تحت كل اسم مفعول استعملته .

التقـريـــر

قام المعلم بتحليل درس صرف عن اسم المفعول فبعد أن كتب أمثلة على السبورة طلب من تلاميذه استخراج اسم الفاعل ثم اسم المفعول منها ثم استنتجت من ذلك القاعدة .

كانت الطريقة منطقية حية وحاول المعلم أن يشرك معظم تلاميذه في العمل فنجح في ذلك نجاحا مرضيا لكني شاهدت أثناء الشرح الكتب مفتوحة أمام التلاميذ فنبهت المعلم إلى مضرة ذلك وقد كنت أشرت إليها في زيارة سالفة مع تبيين الأسباب . ثم إني رأيت المعلم يعتمد في شرحه أمثلة غير أمثلة الكتاب فبينت له أنه من الأفضل

الانطلاق من الكتاب والتوسع بعد ذلك شيئا فشيئا حتى يسهل عمل التلميذ ولا ينفر من العودة إلى الشروح الموجودة بالكتاب في منزله للمراجعة والحفظ .

وشاهدته يشير في شرحه إلى جزئية هامة في غير توقف وفي أن صيغة « افْعَلَّ » لا يشتق منها اسم المفعول . فكان يجب أن يركز الشرح في أمثلة ويقع الاعتماد على التلاميذ عوض أن يكتفي في ذلك بتلقين سريع خاصة أن الوقت متوفر والدرس قصير وقع الانتهاء منه في أقل من نصف ساعة . وكان يجب أن يطالب التلاميذ بتقديم أمثلة على منوال الأمثلة المشروحة إثر الانتهاء من كل مرحلة وذلك لتركيز المعلومات أكثر في أذهانهم ومراقبة مدى الفهم قبل التقدم في الدرس .

ثم وقع الانتقال إلى التمارين التطبيقية فلاحظت أنها لم تنل حظها من الاعداد وذلك لما شعرت به من بعض التردد أحيانا مثل ما وقع في لفظة « مقدمة » بالجملة : « فيكونون في مقدمة الناجحين » هل هي صيغة فاعل أم مفعول . وكذلك في لفظة « مؤخرة » بنفس التمرين ثم إن ألفاظا وردت غامضة فلم يقع تفسيرها ، فيجب الاهتمام في التمارين اللغوية بالعبارات الغامضة معنويا وشرحها مثلا « يطرد » في الجملة : « من الناس من يطرد بهم النجاح » – أو « عقبات » في الجملة : « وطريقهم مبثوث بالعقبات » ونفس هذا التمرين تعتريه صعوبات معنوية كثيرة فكان يجب التوقف عندها لتذليلها دون أن ينقلب الدرس بالطبع إلى شرح نص .

هذا وقد لاحظت عند المعلم من النشاط والاعتناء بتلاميذه والتحمس لمهنته ما يضمن نجاحه فيها .

— 3 —

النـــــص

الصفـة المشبهـة (1)

اقرأ

يَصْمُدُ الْجُنْدِيُّ الشُّجَاعُ فِي الْقِتَالِ
الْفِيلُ ضَخْمُ الجُثَّة .
جَارُنَا خَالِدٌ حَسَنُ الْخُلُقِ
يَبِيتُ الْحَارِسُ يَقِظًا
رَكِبْتُ الْقِطَارَ السَّرِيعَ .
رَأَيْتُ الْمَرِيضَ أَصْفَرَ الْوَجْهِ .
سَقَطَ الطَّائِرُ الظَّمْآنُ فِي الْبِئْرِ .

لاحظ

أ — الشُّجَاعُ

هذه كلمة مشتقة من — شجُع — وهو فعل ثلاثِي لازم لا يفيد معنى الحَدث وإنما يدل على وصف (وهو الشجاعة) ؛ فأفادت كلمة — شجاع — أن الجندي متصف بالشجاعة اتصافا غير مقيد بزمن معين ولذا سميت — صفة — وقد عوضت صفة — شجاع — اسم الفاعل من — شجع — لأنه لا يمكن اشتقاقُه مما لا يدل على حدث ، ولذا سميت « صِفَة مُشَبَّهَة بِاسْمِ الفَاعِلِ » .

(1) نفس المرجع .

ب – الشُّجَاعُ – ضَخْمٌ – حَسَنٌ – يَقِظٌ – سَرِيعٌ – أصْفَر – ظَمْآنُ .

كل كلمة من هذه الكلمات صفة مشبهة . وقد اختلفت أوزانها : فشُجَاعٌ – على وزن – فُعَالٌ – وضخْم على وزن – فَعْلٌ – وَحَسَن على وزن – فَعَل – و – يَقِظَ – على وزن – فَعِل – وسَرِيع على وزن – فَعِيل – وأصفَرُ – على وزن – أفْعَلُ – وظَمْآنُ على وزن – فَعْلاَنُ –

اعرف

1 – الصِّفَةُ الْمُشَبَّهَة : لَفْظٌ يُشْتَقُّ مِنْ فِعْلٍ ثلاثيّ لاَزِمٍ مُعَبِّرٍ عَنْ وَصْفٍ وَيَدُلُّ عَلَى مَنِ اتَّصَفَ بِهَذَا الْوَصْفِ .

2 – تُصَاغُ الصِّفَةُ المُشَبَّهَةُ عَادَةً مِنَ الأفْعَالِ التِّي عَلَى وَزْنِ فَعُلَ وَفَعِلَ وَأهَمُّ أوْزَانِهَا :

فَعِلٌ : فَرِحٌ – وَفَعْلٌ : شَهْمٌ – وَفَعَلٌ : حَسَنٌ – وَفُعْلٌ : طُلْبٌ – وَفَعِيلٌ : بَخِيلٌ – وَفَعَالٌ : جَبَانٌ – وَفُعَالٌ : شُجَاعٌ – وَأفْعَلُ : أسْوَدُ – وَفَعْلاَنُ : غَضْبَانُ .

تنبيه :

1 – قد يُشتق من بعض الأفعال الدالة على وصْفِ صِفَة مشبهَة على وزن فاعل : طاهر – سالم .

2 – وردت بعض الكلمات على وزن من أوزان الصفة المشبهة ولها معنى اسم المفعول : ملان – مملوء ، جريح – مجروح .

3 – تؤنث الصفة المشبهة بالتاء إلا أن – أفْعَلَ – مؤنثه فعلاء : أحْمَرُ : حَمْرَاءُ – و – فَعْلاَنُ – مؤنثه – فَعْلى : عَطْشانُ – عَطْشَى .

طبق

1 – استخرج الصفات المشبهة من النص الاتي :

كان غَضّ الشَّبَابِ ، مُعْتَدِلَ الخَلْقِ ، نَظِرَ الوَجْهِ ، مُشْرِق الجَبِينِ وكان عذْبَ الصَّوْتِ ، حُلْوَ الحَدِيثِ لا تكادُ تقعُ عليه العَيْنُ حتى تهواه النَّفْسُ ، ولا يكاد صوتُه يقعُ فِي الاذْن حتى يصبو إليه القلبُ وكان حسنَ الزيّ ، مُعْتَنِيًا بثِيَابِه وشَكْلِه عِنَايَةَ ظَاهِرَةَ لا يَكَادُ يَرَاهُ الرّائِي حتَّى يَعْلَمَ أن له حَظا مِنْ نعْمَةٍ وَفَضْلاً مِنْ يَسَارٍ ، وكَان طَيِّبَ النَّشْرِ وَسِيمَ الوجه شجاعا سخيًّا رَضِيّ النَّفْس لا يمُرّ بِمَجْلس من مجالس قوْمِه إلا قالوا : هذا « مُصْعَبُ بنُ عُمَيْر » مُقْبِلا ؛ وكَانت أمّه خاصة تقف عليه حُبّهَا وَحَنَانهَا وَتَخْتَصُّه بِعِنَايَتِهَا وَتُحَكِّمُه فِي ثَرْوَتِهَا الوَاسِعَة ومالِهَا الكثير . فكان لذلك كُلّه أحدوثةَ قُرَيْشٍ وموضوعَ أَسْمَارِهَا تُعْجَبُ بِجَمَالِه البارِعِ وَشَبَابِهِ الرَّائِعِ ، وَحُسْنِ بِزّتِه ، وكَثْرَةِ مَالِه حتَّى كان النبي صلى الله عليه وسلم يتحدّثُ عنه إلى أصحابه . ويُعجَبُ منه لما يُعْجَبُ مِنْه الناس ، ولما أعْلَنَ عن دُخُوله في الاسلام تَنَكَّر له أبَوَاه ، وعادتْه قريش فمسَّهُ الضُّرّ ، وثَقُل عليه احتمالُ الحيَاةِ ، وهنالِكَ أصْبَحَ هذا الفَتَى السعيد كغيره من أصحابِه فَقِيرًا ، ولكنَّه كان كغيره من أصحابه

صابرا شَهْما جَلْدا ، يَجِدُ في الاسلامِ عمَّا يَلْقَى عزاء وتسلية ولزم الفتى مَجْلِس النَّبِيّ فأطال لزومه وحفظَ عنه فأتقن الحفظَ فإذا هو مِنْ فُقَهَاءِ الصَّحَابَةِ وأشدّهمْ بالدين عِلْما .

عن طه حسين

2 – اشتق من الأفعال الاتية صفات مشبهة :

لؤم – جبن – حذر – ساء – طاب – لان – حمق – سهل – قوي –

3 – ايت بوزن كل صفة من الصفات المشبهة الاتية ، واذكر الفعل الذي اشتقت منه واشكله :

عذْب – شره – سَكْرَى – بَطل – طويل – سيد – فَطِن – بَخِيل – أبْكَمُ – جَلْد .

4 – أنث المذكر وذكر المؤنث من الصفات المشبهة الاتية :

ذكيّ – فَكِهُ – سمراء – ألكن – غضبى – أشهب – شرس – خَرْساء – أهيف – لينة – بهيج .

5 – ضع سطرا تحت اسم الفاعل ، وسطرين تحت الصفة المشبهة فيما يلي :

الخَيْرُ كَثير وقليل فاعلُهُ (حديث)

الدنيا كالحيَّة لين مسها وخطير سُمُّها .

ابن المقفّع

ولا تَبْنِ في الدنيا بناء مؤمِّل خلودا فما حَيٌّ عليهَا بخَالد

علي بن أبي طالب

6 ــ اذكر لكل فعل إمّا صفة مشبهة وإمّا اسم فاعل حسبما يمكن اشتقاقه :

نظُف ــ فرح ــ سار ــ خَرِسَ ــ غَلُظَ ــ سجَدَ ــ هان ــ اعتنى ــ نال ــ نَسِيَ ــ عَمِيَ .

7 ــ ايت بخمسة أمثلة مختلفة الأوزان للصفة المشبهة واذكر كل مثال في جملة .

التقـــريـــــر

قام المعلم بشرح الصفة المشبهة مع تلاميذه فبعد أن طلب من بعضهم شكل الأمثلة المكتوبة على السبورة اهتم بتحديد الصفة معتمدا على الأمثلة في شروحه ثم حلت بعض التمارين التطبيقية في نهاية الحصة .

كان الدرس حيا والمعلم ناشطا إذ اعتنى بتشريك كل التلاميذ وحفزهم على الاهتمام الدائم بالشرح غير أني لاحظت أنه لم يتوصل إلى توضيح الفرق بين الصفة المشبهة واسم الفاعل توضيحا كاملا يجعل التلاميذ يفهمون ذلك بدقة فيرتفع عن أذهانهم ما تعودناه عندهم من خلط كبير في هذا الموضوع . وكان يجب أن يلح في أن اسم الفاعل يقوم بعمل أو حدث في ظرف معين على أن الصفة تدل على حالة مطلقة عادة غير مقيدة بظرف . كما أنه كان يجب الاشارة إلى أن الصفة تشتق من الثلاثي المجرد فقط على أن اسم الفاعل يشتق من الثلاثي المجرد ومن الصيغ الأخرى . فأوصي المعلم بأن يتعمق أكثر في اعداد درسه حتى ييسر الفهم أكثر لدى التلاميذ .

وذلك يعينه أيضا على تجنب الوقوع في اخطاء من هذا القبيل : اعراب « أصفر » نعتا في هذا المثال « رأيت المريض أصفر الوجه » أو شرح لئيم ببخيل ...

ثم طلبت منه أن يكثر من المطالبة بتقديم الأمثلة وتركيب الجمل على منوال الأمثلة المشروحة حتى تتضح المعلومات أكثر في أذهان التلاميذ أثناء الشرح ويتمكن من مراقبة مدى فهمهم فيصوب هكذا ما يحتاج إلى تصويبه ويوضح ما لم يحصل بعد وضوحه .

ولفت نظره إلى أهمية الانتباه إلى أخطاء التلامذة لاصلاحها في الابان وأهمية السبورة في المساعدة على الشرح فلا يجب أن تشحن شحنا بالكتابة فلا يبرز عليها بوضوح ما يكتب فوقها قصدا للإبراز .

وتقبل المعلم كل الملاحظات في تمعن وتفهم واظهر استعدادا كاملا للسعي في مواصلة التحسين من عمله .

— 4 —

النـــــص

اسم التفضيل (1)

اقرأ

1 — عَلِـيٌّ أنْجَبُ مِـنْ رُفَقَائِـه
2 — عَلِـيٌّ هُوَ التِّلْمِـيذُ الأنْجَبُ
3 — الهَادِي أبْرَعُ مِـنْ حَامِدٍ فِـي التَّحْرِيرِ
4 — الْكِتَابُ أحْسَنُ صَدِيقٍ
5 — هِنْدٌ أنْبَغُ الْمُتَفَوّقَاتِ
6 — سَافَرَ أخِـي الأكْبَرُ فِـي بِعْثَةٍ
7 — فَازَتْ أخْتِـي الكُبْرَى فِـي الرَّسْمِ
8 — الرِّجَالُ الأفَاضِلُ مُحْتَرَمُونَ .

لاحظ

أ — 1) : أنْجَبُ — 2) : الأنْجَبُ

كلمة — أنجب — مشتقة من الفعل الثلاثي — نَجُبَ —

وتـدل في الجملـة على أن عليـًا ورفقـاءه يشتركـون في صفة — النجابة — ولكنّ عليا فاق في هذه الصفة رفقاءه ولذلك سميت — أنجب — « اسْمَ تَفْضِيلٍ » ، وسمي — عليا — « مُفَضَّلاً » ، و— رفقائه — « مُفَضَّلاً عَلَيْهِ » . وقد ذكر المفضّل عليه مسبوقا بِمَنْ .

---

(1) نفس المرجع .

ب – 3) : أبْـرَع – 4) : أحْسَـنُ – 5) : أنْبَـغ – 6) : الأكْبَـرُ – 7) : الكُبْـرَى – 8) : الأفَاضِـلُ .

اشتمل كل مثال من هذه الأمثلة على اسم تفضيل .

وقد ورد اسم التفضيل في المثال الثالث ، والرابع ، والخامس مجردا من أل فكان مفردا مذكرا ، وكان المفضل عليه مجرورا بمن في المثال الثالث ، نكرة مجرورا بالإضافة في المثال الرابع ، معرفة مجرورا بالإضافة في المثال الخامس أما في المثال السادس والسابع والثامن فقد ورد اسم التفضيل مقترنا بأل ، فطابق اسم التفضيل المفضل في التذكير والإفراد في المثال السابع ، وطابقه في التذكير والجمع في المثال الثامن .

اعرف

1 – اسْمُ التَّفْضِيلِ : اسْمٌ مُشْتَقٌّ مِنْ فِعْلٍ ثلاثِي للدّلالَةِ عَادَةً عَلَى أنَّ شَيْئَيْنِ اشْتَرَكَا فِي صِفَةٍ وَزَادَ أحَدُهُمَا عَلَى الاخَرِ فِي تِلْكَ الصِّفَةِ وَيَكُونُ عَلَى وَزْنِ أفْعَلَ .

2 – يَأتِي اسْمُ التَّفْضِيلِ مُجَرَّدًا مِنْ ألْ ، فَيَكُونُ مُفْرَدًا مُذَكَّرًا ؛ وَيَكُونُ الْمُفَضَّلُ عَلَيْهِ مَجْرُورًا بِمِنْ : الْمَعْزُونَ أجْدَرُ مِنْ غَيْرِهِمْ بِالْمُسَاعَدَةِ ؛ أوْ مَجْرُورًا بِالإضَافَةِ : الطَّاوُوسُ أجْمَلُ طَيْرٍ – الشُّعَرَاءُ أرَقُّ النَّاسِ إحْسَاسًا .

وَيَأتِي اسْمُ التَّفْضِيلِ مُقْتَرِنًا بِألْ فَلاَ يُذْكَرُ الْمُفَضَّلُ عَلَيْهِ ، وَيُطَابِقُ اسْمُ التَّفْضِيلِ الْمُفَضَّلَ فِي

التَّذْكِرِ وَالتَّأْنِيثِ وَالإِفْرَادِ وَالتَّثْنِيَةِ وَالجَمْعِ : فَازَتِ الْبِنْتُ الْكُبْرَى بِالْجَائِزَةِ ـ فَازَتِ الكُبْرَيَاتُ بِالجوَائِزِ .

تنبيــه :

1 ـ لا يصاغ اسم التفضيل من الأفعال غير الثلاثية ولا مما يدل على العيوب والألوان ويُتَوَصل إلى المفاضلة في ذلك بذكر مصدر الفعل مسبوقا بكلمة أشد أو أكثر : رب شاب هزيل أشد هرما من شيخ ـ الجَمل أكثر تحمُّلا للاثقال ـ شقائق النعمان أشدُّ حمرة من الورد .

2 ـ قد تدل كلمتا ـ خير ، وشَرّ ـ على معنى التَّفضيل : عَدُوٌّ عَالِم خير من صديق جاهل .

3 ـ قد يسمحُ السِّياقُ بِحَذْفِ المفضّل عليه مع مِن بعد اسم التفضيل المجرد من أل : علي وصالح مجتهِدَانِ إلاّ أن عليا أذكى ـ الله أكبر .

طبــق

1 ـ استخرج من النص الاتي أسماء التفضيل :

الكتب كالناس منهم السَّيِّدُ الوَقُورُ ، ومنهم الكَيِّسُ الظَّرِيفُ ، ومنهم الجَمِيلُ الرَّائِعُ ، والحازمُ الصَّادِقُ ، ومنهم الخائنُ والجاهِلُ والوضِيعُ والخليعُ ، والدّنْيَا تَتَّسِعُ لكُلّ هؤُلاء ، ولَنْ تَكُونَ أكْمَلُ مَكْتَبَةٍ إلاّ إذَا كَانَتْ أقْرَبَ مَثَلٍ كَامِلٍ للدّنْيَا . يقول لك المُرْشِدُون : اقْرَأ مَا هُوَ أنْفَعُ . وَلَكِنِّي أقُولُ : انْتَفِعْ مِمَّا تقرأ . إذ كيف نعرفُ

الكُتُبَ الاجْدَى نَفْعًا قبلَ قِرَاءَتِهَا . إنّ القَارِىءَ الذي لا يقرأ إلاّ أنقى الكُتُبِ كالمريض الذي لا يَأكلُ إلا أجْوَدَ الأطْعِمَةِ . يَدُلّ ذلك على ضعْفِ المَعِدَةِ أكثر مما يَدل على جَوْدَةِ القابليّةِ .

عن العقاد

2 – ايت بصيغة التفضيل من كل فعل من الأفعال الاتية :
قلَّد – عرَج – تجلّد – حمد – حزُمَ – عرِض – قويَ – صدق .

3 – ايت بالفعل الذي اشتق منه اسم التفضيل من الأمثلة الاتية :

وَمَنْ أوْفَى بِعَهْدِهِ مِنَ اللّه
أفْضَلُ المُؤْمِنِينَ إيمَانًا أحْسَنُهُمْ خُلُقًا (حديث)
أنْفَعُ الاخْوَانِ مَجْلِسًا ، وَأكْرَمُهُمْ عِشْرَةً ، وأشدهم حِذْقًا وَأنْبَهُهُمْ نَفْسًا من لم يكن بالماجن المُتَطَرّفِ ، ولا العابد المُتَقَشِّفِ .

ابن المقفع

إن الذي سَمَكَ السماء بنى لنَا بَيْتا دعائمُهُ أعَزَّ وَأطْوَلُ

الفرزدق

4 – اذكر لماذا لا يجوز اشتقاق صيغة التفضيل على وزن – أفعل – مِنَ الأفْعَال الاتِيةِ :

اهتدى – عَمِيَ – سَوِدَ – بَكِم – اقْتَدَرَ – حول – زرق – أكْرَم .

5 – حول الجملة الأولى من صيغة الإفْرَاد إلى صيغتي التثنية والجمع ؛ والجملة الثانية من المُذكّر إلى المؤنث :

الرجل الاكرمُ أولى الناسِ بِالْعَفْوِ .

الخَطِيبُ البَلِيغُ أقْدَرُ النَّاسِ على الإقناع .

6 – اذكر الصورة التي ورد عليها كل اسم تفضيل في النص التالي :

الوقتُ كالمالِ كلاَهُمَا قيمَتُه في حُسْنِ اسْتِعْمَالِه بل يَجِبُ عَلَيْنَا أنْ نَكُونَ بِأوْقَاتِنَا الثَّمِينَةِ أبْخَلَ فَنَسْتَعْمِلَهَا فِي الجِدّ وَالْعَمَلِ المُثْمِرِ أكْثَرَ مِمَّا نَسْتَعْمِلُهَا فِي المَزْحِ وَالرَّاحَةِ فَنَجْعَلُ لأنْفُسِنَا أهْدَافا شَرِيفَةً فِي الحَيَاةِ تَرْضَى عنها الاخْلاَقْ وَنُنْفِقُ وَقْتَنَا لِلْوُصُولِ إليها بأسْرَعِ وَسِيلةٍ ، وبذلك نكونُ قد تَوَخَّيْنَا السَّبِيلَ الاقْوَمَ ، وَالطَّرِيقَةَ المُثْلَى لِلانْتِفَاعِ بِالْوَقْتِ وَالْمُحَافَظَةِ عَلَيْهِ . وأكثرُ النَّاس إضاعة لِلْوَقْتِ أولئك الَّذِينَ يَعْمَلُونَ وَلَيْسَ لَهُمْ غَرَضٌ مُعَيَّنٌ يَسْعَوْنَ إلَيْهِ .

إن تَحْدِيدَ الغَرَضِ يُوَفِّرُ مِنَ الوَقْتِ الشَّيْءَ الْكَثِيرَ ويسيِّرُ الإنْسَانَ على هُدًى . لذلك نلاَحِظُ أنّ أكْثَرَ النَّاس أعْمَالاً أوْسَعُهُمْ وَقْتًا لأنَّهُمْ مَحْدُودُو الغَرَضِ لاَ يَصْرِفُونَ زَمَنَهُمْ فِي التَّرَدّدِ وَالاخْتِيَارِ وَلاَ يَكُونُونَ كُرَةً فِي يَدِ الظُّرُوفِ تَلْعَبُ بِهِمْ كَمَا تَشَاءُ . بَلْ هُمَ الَّذِينَ يَخْلُقُونَ الظُّرُوفَ . وَيَتَصَرَّفُونَ فِيهَا حَسَبَ أغْرَاضِهِمْ فِي الحَيَاةِ . إن الْمُحَافَظَةَ عَلَى الْوَقْتِ لاَ تَتَطَلَّبُ أنْ نَسْتَعْمِلَ أوْقَاتَ الرَّاحَةِ وَالفَرَاغِ اسْتِعْمَالاً يَجْعَلُنَا أقْدَرَ عَلَى العَمَلِ المُجْدِي .

عن أحمد أمين

7 – هذه أمثلة اشتهرت عند العرب وجرت على ألسنتهم وأقلامهم فاستعمل كل واحد منها في جملة :

أمْضَى مِنَ السَّيْفِ – أوْحَشُ مِنْ مَفَازَةٍ – أثْقَلُ مِنْ جَبَلٍ – أبْصَرُ مِنْ عُقَابٍ – أحْقَبُ مِنْ جَمَلٍ – أضْرَعُ مِنْ سِنَّوْرٍ – أسْخَى مِنْ حَاتِم – أوْفَى من السموأل – أبلغ من سحبَان . عن العقد الفريد

8 – ركب أربع جمل تشتمل كل جملة منها على اسم تفضيل تختلف صورته في كل جملة .

التقـريـر

قام المعلم بشرح درس في الصرف عنوانه : « اسم التفضيل » مع تلاميذه في السنة الثانية من التعليم الثانوي . وبدأ بمراجعة الدرس السابق (صيغ المبالغة) ووقع إصلاح بعض التمارين المنزلية المتعلقة بذلك الدرس . ثم كلف تلميذا بنقل الأمثلة المتعلقة باسم التفضيل من الكتاب على السبورة وشرع بعد ذلك في الشرح .

وكان في أغلب الأحيان يعتمد في شرحه على تلاميذه فيلقي عليهم أسئلة تقربهم شيئا فشيئا من الفهم ومن النتيجة . غير أني لاحظت بما يتعلق بالتمارين المنزلية أنها لم تُصلح كلها فكان يجب أن يفرغ منها حتى لا يحتاج إلى العودة إليها من جديد ضمن درس اخر .

كما لاحظت أن الأستاذ كان يعبر أثناء إصلاح التمارين بين صفوف التلاميذ ليلقي نظرة سريعة على كراريسهم ويوقع عليها .

فنبهته إلى أن هذا العمل لا يفيد شيئا . فمن الأحسن بكثير أن يهتم كل مرة اهتماما جدّيا ببعض الكراريس فقط . وعندها يكون العمل ناجحا حقا . ثم نهيته عن تكليف تلميذ واحد بكتابة كل الأمثلة على السبورة وابقائه هناك طيلة الحصة فيحرم من المشاركة الفعلية في الدرس ويتخذ كاتبا فقط . وكانت الأمثلة متراصة على السبورة لا تساعد على توضيح المشاكل بصفة مرضية فمن الأحسن أن يقسم الدرس إلى مراحل فتمحى السبورة إثر الإنتهاء من كل مرحلة حتى يتمكن الاستاذ من استعمالها استعمالا مثمرا . وأما فيما يخص مادة الدرس فنبهته إلى أنه حصر اهتمامه في أسماء التفضيل المشتقة من الثلاثي المجرد فقط فلم ينتبه إلى طريقة استعمال التفضيل في المزيد وفي الصفات الدالة على الألوان والعيوب وفي خير وشر مما أدى إلى خلط كبير عند التلاميذ أثناء القيام بالتمارين التطبيقية .

على أن الاستاذ كان ناشطا كل النشاط في عمله مهتما كل الاهتمام بتلاميذه وقد ابدى تفهما كبيرا أثناء نقاشه واستعدادا للسهر على التحسين من عمله .

— 5 —

النـــــص

الجامد والمشتـق (1)

(أ)	(ب)
المكتبُ يجلس **هشامٌ** إليه للقراءة	الناسُ عالمٌ ومتعلم
أداةُ **الكاتب قلمٌ وقرطاسٌ** .	زينَةُ العلم الأدبُ .
المكتوبُ من دروس النحو يفهمه **أسامة** .	بعث الله الرسل مُعَلِّمين .

1 — ترى في الأمثلة الثلاثة في (أ) كلماتٍ تتقاربُ حروفها هي : (المكتب — الكاتب — المكتوب) .

ما الذي يلفت نظرَكَ فيها ؟

كل منها « اسم مأخوذ — مشتق — من اسم اخر ؛ وهو (الكتابة) .. »

(تقول في هذه الحالة : إن (مكتب) اسم مشتق من (الكتابة) وكذلك كاتب ومكتوب) .

— انظر إلى الكلمات الأخرى : هشام — قلم — قرطاس — أسامة — هل يمكن أخذها — اشتقاقُها — من كلمة أخرى ؟ فكّر .. لا ...

---

(1) قواعد اللغة العربية . الجزء الخامس للصف الثالث الإعدادي . ألفته لجنة من وزارة التربية والتعليم . دولة قطر .

(تقول في هذه الحالة : إنَّ (هشام) اسمٌ جامد ؛ و(قلم) اسم جامد ؛ و(قرطاس) اسم جامد .... وهكذا) .

2 – يمكنك في أمثلة (ب) أن تتبين الجامد والمشتقَّ من الأسماء التي وردت بها .. حَاوِلْ على ضوء ما عرفت ، في الأمثلة الأولى .

تذكر

الاسم نوعان : جامد ومشتقّ .
الجامـــد : ما لم يؤخذ من غيـره .
المشتـــق : ما أخذ من غيـره .

تمرينـــات

التمرين الأول

بين الجامد والمشتق في الكلمـات الاتيـة :

عالم – حجر – مظلوم – رجل – مالك – أذُنٌ – مَلْعَب – موقف – أسد .

التمرين الثاني

أكمل الجمل التالية بأسماء جامدة :

1 – فهم..... درسه
2 – غاب.....
3 – ..... جميل
4 – صاح.....

التمرين الثالث

أتمم الجمل الاتية بأسماء مشتقة :

1 – أصادق.....

2 – استمعتُ إلى رأي.....

3 – أنت..... لأنك.....

4 – أنا..... في المدرسة

5 – اللؤلؤ.....من البحر

6 – سارت..... في الخليج .

التمرين الرابع

قال الشاعر :

إذَا كُنْتَ فِي كُلّ الأمُور **معاتِبًا**
صَدِيقَكَ **لَمْ تَلْقَ** الَّذِي لاَ تُعَاتِبُهُ

فَعِشْ وَاحِدًا أوْ صِلْ **أخَاكَ** فإنهُ
مُقَارِفُ ذَنْبٍ مَرَّةً وَمُجَانِبُهْ

1 – اشرح البيتين :

2 – استخرج من البيت الأول إسمًا مشتقًا ، ومن البيت الثاني اسمًا مشتقًا ، واخر جامدًا .

3 – أعرب ما تحته خط في البيتين .

— 6 —

تقرير عن درس في البلاغة

قام المعلم بشرح درس في البلاغة عنوانه : « الغرض من إلقاء الخبر » . وقبل أن يشرع في الدرس الجديد بدأ بالقاء أسئلة على التلاميذ حول الدرس القديم (من نفس المادة) وهو « الجملة الانشائية » فطلب من تلاميذه تقديم أمثلة في ذلك .

ثم شرع في توضيح الموضوع الجديد . وذلك بأن كلف تلميذا بكتابة أمثلة على السبورة اعتمد عليها في شرحه . وانتهى إلى نتيجة أن الغرض من إلقاء الخبر هو « فائدة الخبر» و« لازم الخبر وقد ظهر من اهتمام التلاميذ وأجوبتهم أن الموضوع اتضح لديهم عامة . غير أن ملاحظات قدمت للمعلم إثر الدرس وهي :

1 — فيما يتعلق بالمراجعة لدرس الجملة الانشائية عرض تلميذ هذه الجملة : « الله يعاقب الظالمين » فرفضها الاستاذ على أنها ليست إنشائية بدعوى أنها خالية من الطلب إذ الانشاء طلبي فقط . فأشير إلى المعلم أنه وقع في خطإ إذ الانشاء لا يكون للطلب فقط بل يكون طلبيا وغير طلبي فلا يكفي أن تكون الجملة غير طلبية لترفظ في هذا المضمار .

2 — فيما يخص الدرس الجديد لوحظ للمعلم :

أولا : أن الجمل المكتوبة على السبورة كانت غير مشكولة ومن الأحسن ان تشكل الأمثلة حتى يتيسّر على التلميذ فهم الدرس بصرف إنتباهه إلى موضوعه فلا ينشغب باهتمام اخر .

ثانيا : ينبغي على الاستاذ أن يراقب ما يكتب التلميذ على السبورة تحت املائه ليصلح ما عساه أن يقع فيه من خطا رسم أو غيره .

ثالثا : وقع انقطاع عن الدرس الجديد بأن عاد الأستاذ إلى المراجعة فسأل التلاميذ : « من يزيد إعطاءنا جملا إنشائية أخرى » وهذا مخل بسير الدرس الطبيعي ولعله يحدث خلطا في أذهان التلاميذ فمن الأحسن أن يتجنب .

رابعا : لم يقع شرح بعض العبارات الاصطلاحية مثل « لازم الفائدة » ولم ير الاستاذ فائدة في شرح مثل هذه العبارات وكان متشبثا كل التشبث برأيه ظنا منه أن الأدوات اللغوية لا تحتاج إلى شرح في دروس بلاغية وهذا خطا إذ كل شيء في الدرس يجب أن يبقى واضحا جليا في ذهن التلميذ .

خامسا : لم تكن للتلاميذ كتب في البلاغة يعتمدونها في مراجعاتهم المنزلية فكانوا يلتقطون بعض الملاحظات على كراريسهم أثناء الشرح في جمل مبتورة غالب الاحيان . ففي مثل هذه الحال يجب أن ينظم أخذ المذكرات في القسم تحت إشراف الاستاذ .

سادسا : كان ينبغي أن يخصص الشارح حصة في الفصل للقيام بتمارين تطبيقية يستعين بها على تركيز المعلومات في أذهان التلاميذ ومراقبة مدى فهمهم للدرس .

فأوصى المعلم أن يزيد اعداد دروسه إهتماما حتى ينظمها أكثر ويطهرها تماما مما عسى أن يتسرب إليها من اخطاء .

ج – القراءة والمطالعة والإنشاء أو التعبير

إن لتمرين المطالعة وتلخيص القصص المقروءة أهميّة كبرى إذ به يتدرب التلميذ على القراءة وخاصة القراءة الصامتة السريعة وعلى استيعاب الموضوع المُطوَّل وما يتخلله من عناصر وأفكار . ثم على التمكن من عرض الاراء الملتقطة في وضوح وتسلسل وأخيرا على تنمية الزاد اللغوي وتقوية القدرة التعبيرية .

وكثيرا ما لاحظنا المعلمين يهملون هذا التمرين ولا يعطونه حقه من العناية وقلما رأينا في المدارس وخاصة بقاعات الدرس في البلاد العربية مكتبات تضم كتب مطالعة صالحة للتوزيع على التلامذة دوريا لتستعمل في حصص قراءة جماعية وتلخيص وتحليل تحت إشراف معلم اللغة كما هو الشأن في المدارس الأوروبية حيث يكتسي هذا التمرين صبغة رسمية أساسية في ميدان تعليم اللغات .

وبما أنه ينبغي أن يدخل هذا التمرين في العملية التعليمية بل وأن يأخذ ما يستحقه من الأهمية والعناية رأينا أن نقف عندما لاحظناه من مواطن ضعف لدى بعض المعلمين أثناء قيامهم به :

1 – قد يترك المعلم التلميذ المسؤول عن تلخيص الكتاب الذي قرأه والقصة التي وردت فيه يتكلم وحده طويلا أو بالأحرى يقرأ ما كتبه على كراسه فيجلب الملل لبقية أقرانه ولا تجنى من العملية أية فائدة . ولذا فيجب أن يقود المعلم التلميذ المسؤول في هذا التمرين التحليلي التعبيري ويمكّن الاخرين من المشاركة الفعلية فيه وذلك بتعويدهم على الاهتمام بموضوع الكتاب المُطالَع وابراز العناصر

الهامة التي ينطوي عليها دون الدخول في الجزئيات الضئيلة المضيعة للوقت والمشتتة للمجهود .

2 – يجب أن تكون الكتب المعدة للمطالعة متلائمة مع مستوى التلاميذ ممتعة غير مملة في موضوعها وأسلوبها حتى يُقبل عليها التلاميذ ويقرؤوها ويعالجوا ما تتضمّن من مشاكل ويتحدثوا عنها من تلقاء أنفسهم مسرورين غير مجبورين وفي أسلوبهم الشخصي فيتعوّدوا على التعبير عن الاراء في لغة تُهذّب شيئا فشيئا لا على طريق قراءة بعض الجمل المنسوخة على الكراس في شيء كثير من الخلط والتشويه أحيانا .

ولا شك أن هذا التمرين صعب يحتاج إلى إعداد سابق له كبقية التمارين الأخرى فتُهيّأ الأسئلة وتضبط ضبطا محكما . كما يحتاج إلى سابق نظر في الكتب الموجودة بين أيدي التلاميذ من طرف المعلم حتى يتمكن من متابعة عملية التلخيص والتحليل والتعبير وقيادتها اثناء الحصة قيادة ثابتة فتتضافر المجهودات وتحصل الفائدة .

ويرتبط بمادة المطالعة تمرين الإنشاء أو التعبير ارتباطا متينا إذ كلاهما يرميان إلى نفس الغاية أي تدريب التلميذ على تطبيق ما يكتسبه من معلومات في الفروع الأخرى حيث أنها وسائل مساعدة معينة والتعبير غاية إذ فيه تظهر قدرات الفهم والتعليل والاستنباط والتحليل والدقة في تحليل الأفكار وعرضها واضحة مفصلة مرتبة في أسلوب سليم .

ومن أهم أسس هذا التمرين اختيار الموضوع الصالح الملائم الذي يحفز التلميذ إلى التفكير وتنظيم الاراء وسبكها سبكا منطقيا

متسلسلا في لغة عربية صحيحة يستخدم فيها محصوله العام ويطهرها من مزاحمة اللهجة العامية .

وكثيرا ما لاحظنا ثغرات في هذا الميدان عند المبتدئين من المعلمين إذ لا يهتدون بسهولة إلى الموضوعات الصالحة ، ومن المواضيع التي استرعت إنتباهنا ما يلي :

« خرجت قاصدا الريف في يوم صحا جوّه للترويح على النفس ما شهدت وما أثار إعجابك » . فهذا موضوع عام فيه شيء كثير من الإبتذال إذ لا يدعو التلميذ إلى التفكير والاتيان بما هو طريف بل يتأثر فيما يقدم بما حفظ من جمل تقليدية في هذا الباب وقوالب مأثورة فقدت الحياة تماما من قبيل هذا : « تراكمت عليّ سحب القلق والملل ... » .

كما أنه لا ينبغي أن يكون نص الموضوع طويلا ملتويا حيث أنه يُخشى من ذلك أن يضَلّ فيه التلميذ وتتشتت جهوده في محاولة فهمه خاصة إذا كانت عباراته متقاربة المعنى مثل ما شاهدنا في هذا الموضوع : « اتفق أن غبت عن مدينتك (أو قريتك) سنة أو سنتين ثم عدت إليها فوجدتها قد تغيرت تماما . اذكر انطباعاتك وتحدث عن الشعور الذي كان يخالج نفسك وأنت تطوف في شوارعها وحدائقها وساحاتها الجَديدة » . وكان يحسن الاستغناء عن بعض الأجزاء المتشابهة فيخفّ النص وتُرفع وطأته عن التلميذ .

وبعد اختيار الموضوع إختيارا جيدا يقود المعلم تلاميذه في تسطير العناصر وتهذيب ما يعرضونه من اراء مع إشراك أكبر عدد ممكن منهم في الحديث والنقد وتوجيه الأسئلة . بل تُهيّأ فرصة

الكلام أو السؤال لكل تلميذ في الفصل . وهكذا يكفل لهم التمرين القدرة على الكلام وعلى الكتابة في نظام وتنسيق وتسلسل منطقي للاراء التي يريدون التعبير عنها .

على أنه يجدر بالمعلم أن يترك التلاميذ من حين لاخر يحررون بأنفسهم دون أن يقع النظر في الموضوع بالفصل وإعداد العناصر له لكي يتدربوا على التفكير بأنفسهم من غير عون مباشر ولا يتعودوا بالاتكال دائما على مساعدة الغير . وما عملية التعبير الحق إلا خلق ذاتي قبل كل شيء وانبثاق ونمو للشخصية في منأى عن التقليد والمحاكاة . وأما عملية الإصلاح فكثيرا ما شهدْنا المعلمين يعتنون في إصلاحهم لتمارين التعبير في الفصل بالأخطاء الجزئية مثل رسم الهمزة أو بعض الأخطاء النحوية ويطيلون الوقف عند ذلك على حساب مواطن ضعف أخرى لعلها تكون أخطر بكثير وأجدر بالعناية . ولئن كان التنبيه إلى الأخطاء واجبا فلا ينبغي أن ينقلب إصلاح الإنشاء إلى مراجعة طويلة لقواعد رسم الهمزة مثلا وإهمال الأخطاء المتعلقة بالتراكيب والمعاني والأسلوب عامة . ولكي يكون الإصلاح نافعا يجب أن يُعَلَّل تعليلا واضحا مُقنعا حتى يرسخ الصواب في ذهن التلميذ بعد أن فهم واقتنع لا عن قبول سلبي فقط . وقد رأينا مثلا معلما يقول في إصلاح هذه الجملة : « ألا خُلق المسكين ليتمتع بالحياة » إن الأصح هو « ألم يخلق » فيعوض : « ألا خُلِقَ » بـ« ألم يخلق » بدعوى أن التركيب الأول غير لائق . وكان يجب التنبيه إلى أنّ : « لا » تستعمل لنفي المضارع . وإذا أريد الماضي فيقع « بلم » مع المضارع المجزوم . وإذا أريد مع ذلك الإستفهام فتضاف أداته وهي الهمزة . فبمثل هذه الطريقة في الإصلاح

يتضح الخطأ ويدرك التلميذ الصواب فيتعض . ومن جهة أخرى قد نرى المعلم يبقى الخطأ قائما على السبورة بعد الإصلاح مع ما يُخشى من تأثير ذلك على التلاميذ إذ قد يرسخ في أذهانهم الخطأ عوض الصواب . فيحسن أن يُمحى الخطأ بعد استعماله ليبقى الصواب وحده فيتأثّر به الرائي وترسخ صورته في ذهنه . كما أنه لا ينبغي أن ينقل التلاميذ الأخطاء على الكراس وذلك لنفس السبب .

عينات من حصص القراءة والمطالعة والانشاء أو التعبير

تقرير عن حصة مطالعة

بدأ المعلم حصة المطالعة بأن طلب من تلميذة أن تلخص قصتها فكتب اسم المؤلف وعنوان الكتاب وعناصره على السبورة ثم شرعت في التلخيص . وإثر انتهائها من عملها توجه ببعض الأسئلة عن نفس القصة إلى بقية التلاميذ ليتبين مدى فهمهم لها .

فلاحظت أن التلخيص دام نصف ساعة وكل القسم ينصط إلى المسؤولة دون أي اشتغال اخر وهي تسهب في التلخيص وتدخل في جزئيات كثيرة غير مفيدة من هذا القبيل : « قال له : أتريد أن تحملني إلى البيت ... فذهبا معا ... وأدخلته البطة إلى البيت وأغلقت الباب فبقى هناك كامل النهار ... » .

فطلبت من المعلم أن يتدخل أثناء التحليل ليقود المحلل ويردعه عن الدخول في الجزئيات والضلال في الشعاب الثانوية للقصة . ويتمكن بهذه الطريقة أيضا من تشريك كل القسم ورفع ما عسى أن يخيم عليه من سامة وركود لطول الاستماع في صمت . ولأن هذا العمل يجب أن يكون جماعيا تتظافر فيه الجهود وينتفع به الفصل كله لا فرد منه فقط .

ولاشك أن هذا التمرين صعب يحتاج إلى إعداد سابق له كبقية التمارين الأخرى فتهيأ الأسئلة وتضبط ضبطا محكما . ويحتاج هذا إلى سابق نظر في الكتب الموجودة بين يد التلاميذ وإن كان سريعا .

وقد تأكد عندي أن المعلم مهتم بعمله متحمس له وأملي كبير في أن يواصل سعيه في التحسين منه .

موضوعات وتقارير عن تمرين الإنشاء أو التعبير

— 1 —

قام المعلم بإصلاح إنشاء موضوعه : « قيل أن الالات الحديثة جعلت الناس منقسمين . منهم من كان راضيا بها ومنهم من كان ساخطا عليها . فلايّ الفريقين تنتسب ولماذا ؟ » .

فبدأ بتقديم ملاحظات عامة حول الاناشي ثم وقع إصلاح الاخطاء على السبورة وقرىء إثر ذلك إنشاء تحصّل على أحسن عدد ثم وزعت الأوراق على أصحابها وكلّف التلاميذ باصلاح أخطائهم الفردية مع مساعدة الأستاذ .

ولاحظت أوّلا أن الأستاذ يعين تلاميذه بانتظام على تحليل الموضوع وتسطير العناصر قبل أن يشرعوا في التحرير فطلبت منه أن يترك لهم من حين إلى اخر إمكانية التفكير في الموضوع وضبط العناصر والتحرير بدون أي إعانة لكي لا يتعودوا بالاتّكال دائما على شروح الاستاذ في القسم ويمكّنوا من لذّة العمل في حرية مطلقة .

ثم نبهت المعلم إلى أن الملاحظات التي يقدمها في أول الحصة تتصف بالتعميم وعدم الدقة فمن الأحسن أن يضمها إلى الاصلاح المفصل حتى تكون واضحة دقيقة ناجحة . كما أني لاحظت له أن استعماله للسبورة جيد غير أنه يحسن به الا يملأها بالكتابة وأن ينظفها كلما فرغ من إصلاح باب من الأبواب إذ الغاية من استعمالها أن يبرز واضحا جليا ما يكتب عليها حتى يفرض فرضا على التلاميذ غير المنتبهين خاصة . ونبهته كذلك إلى أن كراريس التلاميذ غير

نظيفة ومعدومة الصيانة فطلبت منه أن يبذل مجهودا أكثر في هذا المضمار ليعوّد التلميذ بصيانة عمله وبالنظافة والنظام .

وكان الاستاذ متفهما كل التفهم لجميع هذه المشاكل وأظهر استعدادا طيبا للمواصلة في بذل المجهود للتحسين دوما من عمله . وكان في درسه ناشطا كل النشاط مما يبرهن عن تعلقه بتلاميذه وحب لعملـه .

— 2 —

قام المعلم بتحليل موضوع إنشائي مع تلاميذه في السنة الأولى الثانوية (1) وتسطير عناصر الموضوع معهم ثم كلفهم في اخر الحصة بالكتابة في العنصر الأول ووقع إصلاح ذلك .

الموضوع : « خرجت قاصدا الريف في يوم صحى جوّه للترويح على النفس ، صف ما شاهدت وما أثار اعجابك » .

قاد الاستاذ تلاميذه في تسطير العناصر بصفة مرضيّة فهذّب ما عرض عليه من الاراء ورسخت نتائج البحث الجماعي على السبورة . وكان التلاميذ في كل ذلك يندفعون إلى المشاركة في التمرين بنظام وانتباه غير أني لاحظت إلى المعلم أن الموضوع كان عامّا ، فيه شيء من الابتذال فلا يدعو التلاميذ إلى التفكير والاتيان بما هو طريف بل يتأثرون فيما يقدمون بما حفظوا من جمل تقليدية في هذا الباب ، وفعلا تكاثرت عندهم الجمل من هذا القبيل « تراكمت علي سحب القلق والملل » وإن كان الاستاذ يردعهم عن ذلك . ثم طلبت منه أن لا يكلف التلاميذ بالكتابة دائما في العنصر الأول فيمكن إذن أن يغيّر فيكتبون في الخاتمة أو في عنصر اخر سعيا في تجنّب الرتابة وايهام التلاميذ بامتياز عنصر عن اخر في الانشاء .

ثم أوصيته بأن يترك التلاميذ — حتى في السنة الأولى — يحرّرون من حين إلى اخر دون أن يقع النظر في الموضوع بالتقسيم واعداد

(1) الأولى الاعدادية ببلدان المشرق العربي .

العناصر له لكي يمرّنوا على التفكير بأنفسهم ولا يتعوّدوا بالاتّكال على مساعدة الاستاذ إذ عمل الانشاء خلق شخصيّ قبل كلّ شيء .

وكان المعلم متفهّما لهذه الملاحظات وأظهر كلّ الاستعداد للسّهر على التّحسين دوما من عمله .

— 3 —

قام المعلم بإصلاح إنشاء مع تلاميذه في السنة الثانية وكان هذا نص الموضوع : « تعرف شخصا (تلميذ أو صاحب حرفة) آية في التكاسل والخمول ، صفه وصفا طريفا مبرزا هذه العيوب » .

فبعد أن سطرت العناصر وقع الانتقال إلى إصلاح الاخطاء على النظام التالي: التعبير — التركيب — اللغة — الرسم — ثم وقع ارجاع الأوراق إلى أصحابها في اخر الحصة .

ولاحظت أن المعلم يكثر من الكلام على حساب تلاميذه في كثير من الاحيان فأشرت إليه بأن المعلم الماهر هو الذي يقود تلاميذه إلى الكلام ليعودهم عليه فيصمت أكثر ما يمكن ليترك لهم المجال فسيحا . على أن يتدخل كلما اقتضت الحاجة بالطبع .

ولذا عبت عليه مثلا أن يبادر في بعض الاحيان بشرح الخطإ عوض أن يعول في ذلك على تلميذ . ثم إنه في الشرح وقع في بعض التقصير فمثلا في تحليل هذا الخطا : « في الوقت الدخول إلى المدرسة » اكتفى بالاشارة إلى أن التركيب ثقيل عوض أن يظهر سقم التركيب الناتج عن التعريف مرتين لاسم واحد .

وكذلك في هذا الخطا : « تحصل عن الشهادة » وقع الاقتناع بتعويض حرف الجر بأخر دون شرح وكان يجب أن يبين الفرق في المعنى بين « عن » في هذا التركيب و« على » .

ورأيت من جهة أخرى أنه يبقى الخطأ قائما على السبورة بعد الاصلاح فنبهته إلى ما يخشى من تأثير ذلك على التلاميذ فقد يرسخ

في أذهانهم الخطأ عوض الصواب فيحسن أن يمحى الخطأ بعد استعماله ليبقى الصواب وحده فيتأثر به الرائى . ولا يجب أن ينقل التلاميذ الخطأ على الكراس .

وطلبت منه أن يبقي في اخر الحصة بعض الوقت ليتمكن من مراقبة الاصلاح الفردي إثر ارجاع الأوراق إلى أصحابها . وأن يراقب كراريس الاصلاح حتى يوجه أصحابها ويردعهم عما شاهدت فيها من تشويش وأوساخ .

والملاحظ أن المعلم شاب ناشط مغرم بعمله ساع في التحسين منه باستمرار .

— 4 —

زرت المعلم في حصة انشاء مع تلاميذه بالسنة الثانية . فكلف أولا تلميذا بكتابة الموضوع على السبورة ثم حُلّلت بعض العبارات الغامضة وانطلق بعد ذلك يقودهم في تسطير عناصر الموضوع وهو : « اتفق ان غبت عن مدينتك (أو قريتك) سنة أو سنتين ثم عدت إليها فوجدتها قد تغيرت تماما . اذكر انطباعاتك وتحدث عن الشعور الذي كان يخالج نفسك وأنت تطوف في شوارعها وحدائقها وساحاتها الجديدة .

كان الأستاذ حيا كل الحياة فأحسن قيادة تلاميذه وبعث فيهم الاهتمام والنشاط كامل الحصة وأشركهم هكذا في العمل بدون انقطاع فكان مفيدا غاية الافادة للجميع . غير أني توجهت له بهذه الملاحظات :

1) رأيت أن نص الموضوع طويل يخشى من ذلك أن يضل فيه التلميذ وتتشتت جهوده في محاولة فهمه خاصة أن بعض عباراته متقاربة المعنى فيمكن الاستغناء عن جزء منها مثلا : أذكر انطباعاتك و« تحدث عن الشعور الذي كان يخالج نفسك » فالاحسن أن تبسط الموضوع إذن لأطفال السنة الأولى .

2) كان الشرح لبعض الألفاظ الغامضة سطحيا مثلا : اذكر انطباعاتك ما أحسست . يخالج نفسك : يهز النفس يفسره بيدور حول نفسك . فكان يجب أن تشرح هذه العبارات شرحا لغويا دقيقا حتى تتضح في ذهن التلميذ اتضاحا كاملا إذ عليها يرتكز فهم الموضوع والتحرير فيما بعد .

3) مما يسهل فهم الموضوع كتابته بوضوح على السبورة وبخط جميل قدر الامكان غير أني رأيت المعلم يكلف تلميذا بهذا العمل فكانت الكتابة غير جميلة متصاعدة أحيانا ومتنازلة أخرى فأفضل عندها أن يقوم المعلم بنفسه بهذا العمل قبل ابتداء الحصة أو في أولها .

4) رأيت المعلم يقود تلاميذه في تسطير العناصر إلى أن يروا في المدينة كل شيء جديدا عصريا في قمة التقدم . وطلبت منه أن لا يعود تلاميذه بهذه المبالغة غير المعقولة وأن يتجنب تربيتهم على الفرار من الواقع أو دفعهم إلى عدم الايمان بما يقول .

5) وأوصيت المعلم أخيرا أن لا يقوم في كل مرة بنفس العمل مع تلاميذه إذ يجب أن يترك لهم إمكانية التفكير في الموضوع بأنفسهم في منازلهم وتسطير العناصر والكتابة فيها بغير معين حتى لا يتعودوا بالاتكال عليه في ذلك ويتمرنوا حقا على الانشاء .

وأظهر المعلم كامل التفهم لما تناقشنا فيه واستعدادا تاما للسعي في التحسين دوما من عمله .

د ـ الإمـلاء

قديما كان المعلمون يولون الإملاء بالغ الاهتمام ويخصونه بعناية كبرى . ولم يكن ذلك عند العرب فقط بل لاحظناه لدى معلمي اللغات الأخرى من فرنسية وانجليزية وغيرهما . كان المعلم يسهر على أن يصون التلميذ خَطّه ويحمله دائما على تجويده في كل عمل كتابي وعلى تنظيم الكتابة وعلى النظافة والتنسيق واستخدام علامات الترقيم وملاحظة الهوامش وتقسيم الكلام فقرات . وإنّما يساعد على ذلك تعويد التلميذ على جودة الإصغاء وحسن الاستماع والانتباه إلى أصوات الحروف ثم رسم الكلمات رسما صحيحا حتى تؤدي وظيفتها تأدية كاملة وتمكّن من فهم المعنى فهما تاما إذ الخطأ الإملائي يشوّه الكتابة ويعوق فهم المعنى .

ولقد لاحظنا في السنوات الأخيرة إهمالا كبيرا لهذا الفرع الهام من فروع اللغة وتهاونا به من طرف المعلمين وبالتالي من طرف المتعلمين أيضا . وقليلا ما شاهدنا في المدارس الإعدادية حصّة منتظمة تُخصّص لهذا التمرين بالذات بل كثيرا ما يكتفي المعلمون بالتعرض لهذه المسألة في غير قصد عند إصلاح الإنشاء مثلا أو بعض التمارين الأخرى فقط . وإنما للإملاء منزلة كبيرة بين فروع اللغة حيث أنه وسيلة بها تنشأ الصورة الخطية وتتحقق صحة التعبير ويحصل إبلاغ المعنى .

وللإملاء أنواع ثلاثة :

أ ـ المنقـول

ب ـ المنظـور

ج ـ الاستماعي .

أما النوع الأول فيدرب عليه التلاميذ في المرحلة الابتدائية كي يتعودوا شيئا فشيئا على قراءة الحروف ونسخها نسخا صحيحا وفي ذلك أيضا تدريب لليد على الكتابة وإجادة الخط .

وأما النوع الثاني والنوع الثالث فينبغي أن تُخصص لهما حصص منتظمة في المرحلة الإعدادية إذ بهما يتدرب التلميذ على التهجي وتبين الصلة بين أصوات الحروف وصورتها الكتابية . فيتعود على الفهم السريع عن طريق الاستماع ويتمرن على التعبير الشفوي بنطق سليم وعلى القراءة الصحيحة والكتابة بخط جيد نظيف .

وقد يعلل بعض المعلمين انصرافهم عن العناية بالإملاء وعدم توفير حصص خاصة له من بين فروع اللغة والجنح إلى الإكتفاء بإصلاح الأخطاء الإملائية عرضا ، يعللون ذلك بأن الكلمة في العربية تكتب دائما كما ينطق بها فتطابق الصورة الصوت تماما فلا داعي إذن إلى إفراد حصص خاصة بهذا الفن تدرس فيها قواعده على النمط المتبع في النحو والصرف والبلاغة مثلا .

ولئن كان صوابا أن الأمر يختلف فعلا في العربية عنه في اللغات الأخرى فلا يغني ذلك عن وجوب إعطاء الإملاء في لغتنا حقه من العناية نظرا لماله من دور في تثبيت الفهم والإفهام حيث يجودان إذا ما جادت الوسيلة المستعملة صوتا وكلمة وصورة ويسوان إذا ما كان فيها قصور أو تقصير . ولو قارنّا بين طبيعة الإملاء في العربية وطبيعته في الانجليزية أو الفرنسية مثلا لألفيناه في الأولى أبسط بكثير مما هو عليه في الأخريين . إن صورة الكلمة الإنجليزية قليلا ما تطابق أصوات الحروف . فكثيرا ما تأتي الكتابة مغايرة للصوت ولا

يضبط ذلك قواعد ثابتة . وهكذا تنشأ صعوبة الإملاء واستعصاء التوفيق بين المنطوق والمخطوط . وأما في الفرنسية فقواعد الإملاء كثيفة متعددة . وكثيرا ما تتخللها الاستثناءات خاصة بالنسبة لتكرار الحرف الواحد مرتين متتابعتين في الكلمة الواحدة أو بالنسبة لعلامة الجمع وهي عادة حرف يلحق الكلمة في اخرها لكنه لا يخضع دائما إلى قاعدة ثابتة حيث يكون في بعض الحالات حرفا ثابتا ولكنه في حالات أخرى يصير حرفا اخر . وليس لنا شيء من هذا القبيل في الإملاء العربي . غير أنه يجب الانتباه إلى بعض المواطن التي تضل فيها أحيانا حتى الأقلام البارعة مثل قواعد رسم الهمزة والتاء في اخر الكلمة مربوطة أم مفتوحة والخلط بين بعض الحروف كالسين والصاد في سور وصور أو صوت وسوط وبين التاء والثاء وبين الظاء والزاء وغيرها .

وليس الضبط في كل هذه الميادين بعسير إذا كف المعلمون عن التهاون بالإملاء وأقلعوا عن الاعتقاد بأنه لا يستوجب العناية الخاصة وامنوا بأن سلوك أسلافهم في ذلك كان قويما .

هـ ـ الأدب

إن دراسة الأدب في المرحلة الثانوية إمتداد للقراءة وشرح النصوص في المرحلة الإعدادية . ولذا فإنّ الطريقة من حيث المبدإ لا تختلف . وما سبق أن قلناه عن شرح النصوص يبقى صالحا ولا حاجة لإثباته من جديد . غير أن دراسة الأدب أرجاؤها أوسع وغاياتها أشمل وأثرها في نفس التلميذ أقوى إذ هي بالإضافة إلى كونها عملية تعليمية يُقصد منها إحداث تغيير لديه فهي ترمي أيضا إلى أن تعينه على أن يرى بيئته ونواحي حياته فيها واضحة وأن ينمي خبراته الاجتماعية فيتّجه في حياته اتجاها مدركا لا عشوائيا . هذا مع التمرين على دقة الفهم وحسن استخلاص المعاني وتنمية الثروة اللغوية والذوق الأدبي وجودة التعبير .

وسنكتفي هنا بالإشارة إلى بعض الأخطاء الشائعة لدى المعلمين في هذا النمط من العمل ثم نقدم بعض النقاط لما نراه صالحا للاتباع في هذا المضمار :

1 ـ الأخطـاء :

أ ـ كثيرا ما لاحظنا دراسة الأدب تنقلب إلى محاضرة جامعية يلقيها المعلم على تلاميذه ويتناول أثناءها ـ في حديث طويل عن كاتب أو شاعر ـ نواحي كثيرة ومواضيع كثيفة سياسية واجتماعية واقتصادية ودينية وأدبية في أسلوب تغلب عليه القوالب المتوارثة المبتذلة والأحكام المتحجرة الصالحة لكل مكان وزمان وموضوع . ولا تحصل من ذلك أي فائدة بل يتسرب الملل إلى التلاميذ فيجنحوا

إلى الانفلات بأذهانهم من الدرس ويسأموا الأدب وينفروا من تاريخه .

ب – وقد يطالب المعلم أثناء هذا العرض بأن يسجل التلاميذ على كراسهم بعضا من الأحكام العامة التي يسردها عليهم قصد العود إليها لمراجعتها ومذاكرتها أو لحفظها . فينحصر هكذا دور التلميذ في الإنصات والكتابة والحفظ حيث ينبغي أن يكون نشيطا فعالا تنبني عليه حركة الدرس كلها . ولئن كنا نصحنا دائما بإشراك التلميذ في سير الدرس من غير انقطاع بالنسبة لفنون اللغة الأخرى فلعل الأمر يقتضي هنا حظا أوفر وعناية أكبر لما للدّراسة الأدبية من أهمية في فترة يكون التلميذ أثناءها مترددا بين السبل حائرا أمام حتمية اختيار الاتجاه في الحياة . وإنما الدراسة الأدبية مجال خصب لتحقيق أهم غرض من أغراض التعليم وهو إرشاد التلميذ ومساعدته على التفكير والاختيار وذلك بتنمية خبراته وتدريبه على معالجة تجارب غيره وإدراك الاتجاهات المختلفة من خلال دراسة الأفكار المنشورة في النصوص وإعمال الرأي فيها .

ج – وإنما أهم خطإ يقع فيه مدرسوا الأدب هو الانشغال عن النصوص والخوض في الأحكام العامة التقليدية في نطاق ما أسميناه المحاضرة الجامعية ضاربين الصفح عما يجب أن يكون محط الاهتمام الأول ونقطة الانطلاق ألا وهو النص الأدبي .

د – لا يبقى في غالب الأحيان لدراسة النص إلا النزر القليل من الوقت والقسط الضئيل من الجهد . فكثيرا ما يقع الاكتفاء فيه بالقراءة وعرض بعض الأوصاف السطحية وسرد جملة من العبارات

المجازية الجوفاء من قبيل : شاعر بارع – أسلوب جميل – معنى ممتع – لغة سهلة ... وتحل هكذا هذه الأوصاف محل التحليل والشرح الحقيقي فيفسد الاتجاه ويتأكد عقم المادة .

2 – بعض اقتراحات :

أ – أول ما يجب التذكير به هنا هو أهمية إشراك التلميذ في كامل الحصة بل وجوب بنائها على مشاركته الفعالة باستمرار . ولئن كان هذا المبدأ مشترطا في كل المواد فلعله يتأكد أكثر في دراسة الأدب لتلافي ما ذكرنا من أخطاء .

ب – يجب الإنطلاق دائما من النصوص وتجنب الإسهاب في سرد الحوادث التاريخية وإن كانت ذات صلة بالنص حتى لا ينقلب درس الأدب محاضرة في التاريخ .

ج – ينبغي أن يقع تقديم الكاتب أو الشاعر الذي يدرس له النص بإيجاز وموضوعية . ذلك أن تحليل النص قد يتيح الفرص للعودة إليه قصد إنارة بعض النواحي في المعنى بالإعتماد على خاصية من خاصيات الحياة أو البيئة أو السياسة أو المجتمع .

د – وفعلا كثيرا ما يكون النص متين الصلة بحياة الكاتب أو الشاعر أو بمناسبة سياسية أو اجتماعية أو اقتصادية خاصة إذا اتجه الاختيار إلى نصوص خصبة تصور العصر والظواهر السياسية والاجتماعية والفنية فيتسنى هكذا الربط بين الحياة الواقعية والأدب الذي يصورها وتكون الصلة محكمة بين النصوص وتاريخ الأدب . على أن النص يمكن أن يكون أيضا نصا فنيا بحتا يستجيب لمبدإ الفن

للفن غايته الأولى تحصيل المتعة الخالصة والسعادة والترويح عن النفس .

هـ – بعد الشرح التفصيلي والتحليل والنقاش بما في ذلك من تذليل للصعوبات اللغوية وتوضيح للصور البلاغية وفهم للمعاني المستعصية يأتي دور الاستنباط حيث تنبع الحقائق من النص نفسه فتقارن بالحقائق التاريخية الثابتة ويقع عندها – وفي تلك المرحلة فقط – النظر فيما ورد بالنص من إشارات إلى العناصر التاريخية أو الظواهر الاجتماعية أو المعالم الأثرية لعصر من العصور المدروسة .

و – كثيرا ما لاحظنا عدم اهتمام التلاميذ بالمصادر والمراجع اللغوية والأدبية كالمعاجم وكتب الأدب . وإنما يرجع ذلك إلى قصور عندهم في هذا الميدان ناتج عن فتور المعلمين أنفسهم فيه . ولذا فمن الضروري لفت نظرهم إلى هذه الثغرة حتى يوجهوا عنايتهم إلى تدريب التلاميذ على استخدام أمهات كتب الأدب مثل معجم الأدباء لياقوت الحموي وطبقات الشعراء لابن سلام الجمحي وكتب ابن قتيبة والجاحظ وكتاب الأغاني لأبي الفرج الاصبهاني ودواوين الشعراء باختلاف عصورهم وكذلك كتب المحدثين ومؤرخي الأدب المعاصرين . وبهذه الطريقة يتدربون على البحث بأنفسهم وعلى الانتفاع بالنصوص الأدبية والجمع بين الاستفادة والاستمتاع في نطاق أدبي يتصف بالجمال والذوق الرفيع .

عينات من النصوص المستعملة في تدريس الأدب

— 1 —

في الحماسة (1)

لقطريّ بنِ الفُجاءةِ

الشاعـــر

قطري بن الفجاءة المازني التميمي من قواد الخوارج وزعمائهم ، قاتل الأمويين قتالا عنيفًا وبايعه أتباعه بالخلافة مدة غير قصيرة حتى قتل بطبرستان سنة 79هـ وكان خطيبًا وشاعرًا مجيدًا .

المناسبـــة

كان الخوارج من أقوى الفرق الإسلامية دفاعًا عن مذهبهم ، ومن أشدها استبسالاً في ميادين القتال ، يقتحمون أهوال المعارك ويلتحمون بالاعداء هانئين بالاستشهاد ، فقد كان حب الموت عندهم أقوى من حب الحياة ، وقطرى بن الفجاءة كان بطلاً شجاعًا لا يرهب الموت ولا يأبه له وهو في هذه الأبيات يصور استبساله واستهانته بالموت دفاعًا عن عقيدته ومذهبه السياسي .

النـــص

أقُـولُ لهَا وَقَـدْ طَارَتْ شَعَـاعـا
منَ الأبْطَالِ وَيحك لَنْ تُرَاعِـي (2)

(1) دولة قطر . وزارة التربية والتعليم . الأدب والنصوص .
(2) أقول لها : للنفس . شعاعا : متفرقة حرفا . ويحك : كلمة تعبر عن الرحمة . تراعي : تفزعي .

فَإنَّك لَـوْ سَألْـتِ بَقَـاءَ يـوْم
عَلَى الأجَـلِ الَّـذِي لَكِ لن تُطاعي

فصبـرًا فِـي مَجَـالِ الْمَـوْتِ صبرًا
فَمَـا نَيْـلُ الخُلُـودِ بمستطاع (1)

وَلاَ ثَـوْبُ الْبَقَـاءِ بِثَوْبِ عِـزّ
فَيُطْوَى عنْ أخي الخَنَعِ اليَرَاع (2)

* * *

سَبِـيلُ الْمَـوْت غَايَـةُ كلّ حيّ
فَدَاعِـيهِ لأهْـلِ الأرْض دَاع (3)

وَمَـنْ لاَ يُعْتبطْ يسأم وَيَهْـرَم
وَتُسْلمـهُ المنُـونُ إلى انْقطاع (4)

وَمَـا لِلْمَـرْءِ خَيْـرٌ فِـي حَيَـاة
إذَا مَا عُدّ مِـنْ سَقَطِ المتَاع (5)

المناقشـــة

1 — لم دعا الشاعر نفسه إلى الصبر ؟ ولم رغبها في الموت ؟ عين الأبيات التي توضح ذلك .

---

(1) مجال الموت : ميدان الحرب .
(2) يطوى : يحرم منه . الخنع : الذل . اليراع : الجبان .
(3) فداعيه : مناديه .
(4) يعتبط : يمت صغيراً . المنون : الموت .
(5) عد : حسب . سقط : حقير . المتاع : أثاث البيت .

2 – يرى الشاعر أن من الخير أن يموت شابًا ، فما الذي دفعه إلى تفصيل ذلك .

3 – في النص ما يدل على تأثر الشاعر بالروح الاسلامية ، وضح ذلك .

4 – وصف الشاعر أعداءه بالبطولة ، فهل هذه الصفة ترفع من شأنه أو تخفضه ؟ دل على ذلك .

5 – بم شبه قطري البقاء ؟ وما رأيك في هذا التشبيه .

6 – هات من أبيات قطري ما يتفق مع قوله تعالى « فإذَا جَاءَ أجَلُهم لا يستأخِرُون ساعة ولا يَسْتَقْدِمون » .

ومع قول المتنبي :

وإذا لم يكن من الموت بُدّ فمن العجز أن تموت جبانا

7 – عين في الأبيات كناية وسر الجمال فيها .

8 – ادخل الكلمات الاتية في جمل توضح معناها :
اعتبط ، سقط ، ويح ، نيل .

9 – ادار الشاعر حوارًا مع نفسه . فهل ترى له نصيبًا من الواقع ؟ وضح رأيك .

10 – إذا ذهب القرن الذي أنت فيه
وخلفت فِي قرن فأنت غريب
عين من أبيات النص بيتًا يتفق مع هذا البيت في معناه .

— 2 —

كتاب الحيوان للجاحظ (1)

اسْتَقَرَّ الْمُلْكُ لِبَنِي الْعَبَّاسِ بَعْدَ قَضَائِهِم على الدَّوْلَةِ الأمَوِيَّةِ ، وَامْتَدَّتْ حُدُودُ الدَّوْلَةِ الْعَبَّاسِيَّةِ حَتَّى كَشْمِيرِ شَرْقًا وَبِلاَدِ الْمَغْرِبِ غَرْبًا ، وَأَقَامَ الْمَنْصُورُ بَغْدَادَ عَاصِمَةً لِمُلْكِهِ ، وَاخْتَلَطَ الْعَرَبُ بِالعَجَمِ اخْتِلاَطًا أدَّى إلى الامْتِزَاجِ الْكَامِلِ فَأَخَذُوا مِنْهُمْ وَخَلَعُوا عَلَيْهِم ، عَادَاتٍ وَتَقَالِيدَ وَحَضَارَةً ، وَضَجَّتِ الدَّوْلَةُ بِالْمُتَنَاقِضَاتِ فِي الْمَعِيشَةِ وَالعَادَاتِ وَالأَخْلاَقِ ، أمَّا الجَوُّ الثَّقَافِيُّ فَقَدْ زَخَرَ بِأَلْوَانٍ مِنَ العُلُومِ وَالْمَعَارِفِ وَالآدَابِ الْمُخْتَلِفَةِ نَتِيجَةَ الاتِّصَالِ بِالهُنُودِ وَالْفُرْسِ وَالْيُونَانِيِّينَ عن طَرِيقِ النَّقْلِ وَالتَّرْجَمَةِ وَإِحْيَاءِ الثَّقَافَاتِ الْعَرَبِيَّةِ .

فِي هذهِ الْبِيئَةِ الْفَائِرَةِ بِالتَّرَفِ وَالْحُرِّيَّةِ وَالْمَنَازِعِ وَالْمَشَارِبِ وَالْمَذَاهِبِ الْمُخْتَلِفَةِ فِي السِّيَاسَةِ وَالدِّينِ وَالْعُلُومِ ، وُلِدَ الْجَاحِظُ .

الجاحظ

هُوَ أَبُو عُثْمَانَ الْجَاحِظُ بْنُ بَحْرِ بْنِ مَحْبُوبٍ وُلِدَ سَنَةَ 159هـ ، وَلُقِّبَ بِالجَاحِظِ لأَنَّ عَيْنَيْهِ كَانَتَا

(1) دولة قطر . وزارة التربية والتعليم .
القراءة العربية للصف الأول الثانوي [الرابع بالمغرب]

بَارِزَتَيْنِ ، وَتُوُفِّيَ وَالِدُهُ وَهُوَ حَدِيث السنّ . ولما شَبَّ عَنِ الطَّوْقِ طَلَبَ الْعِلْمَ فِي الْكُتَّابِ مَعَ لِدَاتِهِ مِنْ سِنِّهِ ، وَرَاحَ يَتَعَيَّشُ مِنْ عَمَلِ يَدِهِ ؛ فَكَانَ يَبِيعُ الْخُبْزَ وَالسَّمَكَ فِي الْبَصْرَةِ ، ولا يَأْلُو جُهْدًا فِي طَلَبِ الْعِلْمِ على شُيُوخِهَا ، وَكَانَتْ حِينَئِذٍ حَاضِرَةَ الثَّقَافَةِ بَعْدَ بَغْدَادَ . كما كانَ يَقْصِدُ أَحْيَانًا إلى (الْمِرْبِد) بِظَاهِرِ الْبَصْرَةِ وَهُوَ سُوقٌ لِتَبَادُلِ السِّلَعِ ، يَلْتَقِي فِيهِ الشُّعَرَاءُ وَالْخُطَبَاءُ وَالرُّوَاةُ ، فَيَعْرِضُونَ نِتَاجَ أَفْكَارِهِمْ وَرَوَائِعَ اثَارِهِم على شُيُوخِ الأَدَبِ وَنُقَّادِهِ ، وكانَ الجَاحِظُ يُكْثِرُ مِنْ لِقَاءِ الْعُلَمَاءِ وَالأُدَبَاءِ بِالْمَسَاجِدِ وَالأَنْدِيَةِ فكانَ يُجَالِسُهُمْ وَيَأْخُذُ عَنْهُمُ الْكَثِيرَ ، وَمِنْ شُيُوخِهِ الأَصْمَعِيُّ وَأَبُو إِسْحَاقَ إِبْرَاهِيمُ النَّظَّامُ . وَأَتِيحَتْ لَهُ فُرْصَةُ الاطِّلاَعِ على كُتُبِ الْفَلاَسِفَةِ وَالْمُتَكَلِّمِينَ ، وَثَقَافَةِ الْهُنُودِ وَالْفَارِسِيِّينَ وَالْيُونَانِيِّينَ ، حَتَّى قالَ بَعْضُهُمْ : « لَمْ أَرَ ولا سَمِعْتُ مَنْ أَحَبَّ الكُتُبَ وَالعُلُومَ أكثر مِنَ الجَاحِظِ ، فَإِنَّهُ لَمْ يَقَعْ على كِتَابٍ إلا اسْتَوْفَى قِرَاءَتَهُ كَائِنًا مَا كَانَ » وَقَدْ مَكَّنَتْهُ ظُرُوفُهُ مِنَ السَّفَرِ إلى دِمَشْقَ وَأَنْطَاكِيَةَ ، فَتَزَوَّدَ مِنْ ثَقَافَتَيْهِمَا ، وَأَخَذَ عَنْ عُلَمَائِهِما .

ولما اجْتَمَعَ لَهُ قَدْرٌ صَالِحٌ مِنَ الْعِلْمِ قَصَدَ بَغْدَادَ ، وَاتَّخَذَهَا مَقَرًّا لَهُ وَاتَّصَلَ بِكِبَارِ عُلَمَاءِ الدِّينِ وَاللُّغَةِ فِيهَا مِنْ أَمْثَالِ ابْنِ وَهَبٍ وَابْنِ الزَّيَّاتِ وَغَيْرِهِمَا فَوَجَدَ عِنْدَهُم مَا لَمْ يَجِدْ عِنْدَ غَيْرِهِم وَتَعَمَّقَ فِي

دِرَاسَةِ الأدَبِ . وَأخَذَ يَكْتُبُ فِيهِ وتَصَدَّى للتَّعْلِيمِ وَالْمُنَاظَرَةِ وَقَصدَهُ الطُّلابُ مِنْ كُلِّ نَاحِيَةٍ .

ولما ذاعَ صِيتهُ تَرَامَتْ شُهْرَتُهُ إلى الْمَأمُون ، فاسْتَدْعاهُ وَأعْجِبَ بِبَيَانِهِ وَعَرَفَ قُدْرَتَهُ الْكِتَابِيَّةَ ، فَأسْنَدَ إلَيْهِ دِيوَانَ الرَّسَائِلِ ، وكانَ لا يَتَوَلاَّهُ إلا مَنْ ضَرَبَ بِسَهْمٍ وَافِرٍ فِي الْعُلُومِ وَالادَابِ ، وَتَفَوَّقَ فِي صُنُوفِ الْبَلاَغَةِ وَالْبَيَانِ ، وَلَكِنَّهُ لَمْ يَمْكُثْ فيه سِوَى أيَّام ، لأنَّهُ لم يَسْتَطِعِ الْخُضُوعَ لِقيُود الْوَظِيفَةِ ، ولم يَحْتَمِلْ مُنَافَسَةَ الْحُسَّادِ لَهُ ، فَقَدْ ثَارَتْ حَفَائِظُهُمْ عَلَيْهِ وقالوا : « إنْ ثَبَتَ الْجَاحِظُ في هذا الدّيوَانِ أفَلَ نَجْمُ الْكُتَّابِ » فَعَاشَ حُرًّا طَلِيقًا . وَمَا هِيَ إلاّ سَنَوَاتٌ مَعْدُودَةٌ حَتَّى تَمَكَّنَتْ صِلَتُهُ بِمُحَمَّدِ بْنِ عبدِ الملك ، المعروف بابنِ الزَّيَاتِ ، وَزِيرِ الْمُعْتَصِمِ ، فَكَتَبَ له ومدحَهُ ، وَأهْدَاهُ « كتابَ الْحَيَوَانِ » فَأجَازَهُ بِخَمْسَةِ الافِ دينارٍ .

ولما جاءَ الْمُتَوَكِّلُ وَقَعَ خِلاَفٌ بَيْنَهُ وَبينَ ابنِ الزَّيَّاتِ فَفَتَكَ به ، وَهَرَبَ الجَاحِظُ لِصُحْبَتِهِ لَهُ ، ثُمَّ قُبِضَ عَلَيْهِ وَعُفِيَ عَنْهُ لِظَرْفِهِ ولِبَاقَتِهِ ، وَاتَّصَلَ بَعْدَئِذٍ بالْفَتْحِ بنِ خَاقَانَ وَزِيرِ الْمُتَوَكِّلِ ، فَمَدَحَهُ وَأهْدَى إلَيْهِ بَعْضًا مِنْ مُؤَلَّفَاتِهِ ، وَقَدْ أثْنَى الْفَتْحُ عليه أمَامَ الْمُتَوَكِّلِ فَنَالَ جَوَائِزَهُ ، وَلَكِنَّهُ لم يُقَرِّبْهُ إلَيْهِ نَظَرًا لِدَمَامَةِ خِلْقَتِهِ .

وَفي أواخرِ عَهْدِ الْمُتَوَكِّلِ مَرِضَ الْجَاحِظ بالفَالِجِ وَالنِّقْرِسِ نَحْوَ ثَمَانِي سَنَوَاتٍ ، وَمَا زَالَ غَارِقًا في عِلَّتِهِ حَتَّى وَقَعَتْ عَلَيْهِ مُجَلَّدَاتُ كُتُبِهِ فَكَانَتْ خاتِمَةُ حَيَاتِهِ سَنَةَ 255هـ وَبِذَلِكَ كانت الْكُتُبُ التي كَانَتْ سَلْوَتَهُ في حَيَاتِهِ سَبَبًا في وفاتِهِ ، بَعْدَ أن خَلَّفَ لِلْمَكْتَبَةِ الْعَرَبِيَّةِ نَحْوَ ثَلاثمائَةَ وَستِّينَ مُؤَلَّفًا . وَهكَذَا مَاتَ الجَاحِظُ مَعْقِلُ الْعِلمِ وَإِمَامُ الْبَيَانِ الْعَرَبِيِّ في قُوَّتِهِ وأسْرِهِ وفي دِقَّتِهِ وَصِحَّتِهِ وَجَمَالِهِ وَفَنِّهِ عَنْ سِتَّةٍ وَتِسْعِينَ عَامًا .

كتاب الحيوان

هُوَ أوَّلُ كِتَاب عَرَبِيٍّ جَامِعٍ يَدُورُ على الْحَيَوانِ ، وَيَقْصِدُ بِخَاصَّةٍ إلى الْحَدِيثِ عن كُلِّ جِنْسٍ مِنْ أجْنَاسِ الْحَيَوَانِ وَطَبَائِعِهِ بِأسْلُوب أدَبِيٍّ رَفِيع .

وَقَدْ كَتَبَ الْجَاحِظُ كِتَابَهُ في أوَائِلِ القَرْنِ الثَّالِثِ الْهِجْرِيِّ ، وَأوْدَعَ فِيهِ كُلَّ مَا اسْتَطَاعَ إيْدَاعَهُ مِنَ الْحِكْمَةِ وَالأدَبِ وَالظَّرْفِ ، وَكُلَّ مَا يُمْكِنُ أنْ يُقَالَ عَنْ أجْنَاسِ الحَيَوَانِ ، وَعَلاقَتِهَا بِبَنِي الإنْسَانِ ، وَمَا في طَبَائِعِهَا مِنَ الأدِلَّةِ على حِكْمَةِ اللَّهِ العَجِيبَةِ ، وَقُدْرَتِهِ الْبَاهِرَةِ ، وَقَدْ رَجَعَ الجَاحِظُ في تأليفِ كِتابِهِ إلى عِدَّةِ مَرَاجِعَ عَرَبِيَّةٍ ، وَأعْجَمِيَّةٍ مِنها الْقُرْآنُ الكَرِيمُ وَالْحَدِيثُ الشَّرِيفُ ، ومنها كِتَابُ أرِسْطُو الْفَيْلَسُوفِ

الْيُونَانِيِّ ، وَمَا نُقِلَ عَنِ الْفُرْسِ وَالْهُنُودِ فِي كُتُبِهِم وَأَسَاطِيرِهِم ومنها أشعَارُ الْعَرَبِ وَخَاصَّةً الْبَدَوِيِّ مِنها ، زيادَةً على خِبْرَاتِهِ الشَّخْصِيَّةِ مَعَ النَّاسِ . فقَدْ تَحَدَّثَ عَنِ الْحَيَوَانِ ، الْمُتَوَحِّشِ منهُ والأنِيسِ ، وَأَكْثَرَ مِنَ الْحَدِيثِ عَنِ الإِبِلِ : حَمْلِهَا ، وَنِتَاجِهَا ، وَحَنِينِهَا ، وَأَصْوَاتِهَا ، وَرَعْيِهَا ، وَسَيْرِهَا ، وَسُرَاهَا . كَمَا تَكَلَّمَ عَنِ الشَّاءِ ، وَالْكِلاَبِ وَالأسودِ ، وَالثُّمُورِ ، وَالذِّئَابِ ، وَالطُّيُورِ بِأَنْوَاعِهَا . وَلَمْ يَقْتَصِرْ فيهِ على الْحَيَوَانِ بَلْ تَعَدَّاهُ إلى غَيْرِهِ فَتَحَدَّثَ عَنِ الْجُغْرَافِيَا وَالأَجْنَاسِ الْبَشَرِيَّةِ ، وَبَعْضِ قَضَايَا التَّارِيخِ وَأَمْرَاضِ الإِنْسَانِ وَالحَيَوَانِ وَأَدْوِيَتِهَا من النَّبَاتِ وَالْمَعَادِنِ ، مع الاسْتِشْهَادِ بِآيِ الْقُرْآنِ الكريم وَالحَدِيثِ الشَّرِيفِ ، وَالإِفَاضَةِ فِي مَسَائِلَ مِنَ الْفِقْهِ وَالدِّينِ .

وقد جَمَعَ الْكِتَابُ صَفْوَةً مُخْتَارَةً مِنَ الأَمْثَالِ وَالْفُكَاهَةِ وَالنَّوَادِرِ . وَقَدْ قُسِّمَ الْكِتَابُ إلى سَبْعَةِ أَجْزَاءٍ كُلُّ جُزْءٍ يَتَضَمَّنُ الْحَدِيثَ عَنْ بَعْضِ الحَيَوَانِ وَغَيْرِ الْحَيَوَانِ ، إلا الْجُزْءَ السَّابِعَ مِنْهُ فَقَدْ تَضَمَّنَ الْبُرْهَانَ عَلَى إِظْهَارِ قُدْرَةِ اللَّهِ وَحِكْمَتِهِ فِي مَخْلُوقَاتِهِ الْعَجِيبَةِ ، وَمَا أَلْهَمَهَا اللَّهُ من الْمَعْرِفَةِ وَالْفِطْنَةِ ، وهذا الجَانِبُ هُوَ الدَّافِعُ الأولُ لِتَأْلِيفِ هذا الْكِتَابِ .

وَالْكِتَابُ ذُو قِيمَةٍ أَدَبِيَّةٍ كَبِيرَةٍ ، فأسْلُوبُهُ يَدُلُ على أنَّ صَاحِبَهُ كَانَ وَاسِعَ اللُّغَةِ ، عالمًا بِأَسْرَارِهَا ، عَارِفًا بِطَوَائِفِ الأَلْفَاظِ الَّتِي تَصْلُحُ فِي مَقَامَاتِهَا

الْمُخْتَلِفَةِ ، فَطَوَائِفُ مِنْهَا تَصْلُحُ لِلزِّرَاعَةِ ، وَأُخْرَى لِلصِّنَاعَةِ ، وَغَيْرُهَا لِلدِّينِ وَمَطَالِبِ الآخِرَةِ إِلَى غَيْرِ ذَلِكَ ، وَكَانَ يُقَدِّرُ اللَّفْظَةَ بِجَرْسِهَا وَتَأْثِيرِهَا ، إِذَا وُضِعَتْ فِي مَوْضِعِهَا وَقُرِنَتْ بِأُخْتِهَا ، وَكَانَ يَسِيرُ فِي أُسْلُوبِهِ مَعَ الطَّبْعِ ، لَا يَتَكَلَّفُ السَّجْعَ ، بَلْ يَذْكُرُ مِنْهُ مَا جَاءَ عَفْوًا . أَمَّا قِيمَةُ الْكِتَابِ التَّارِيخِيَّةُ وَالْعِلْمِيَّةُ ، فَهُوَ خِزَانَةُ مَعْلُومَاتٍ تَتَنَاوَلُ تَارِيخَ الْعَرَبِ وَغَيْرِ الْعَرَبِ فِي ثَقَافَتِهِمْ وَعَادَاتِهِمْ ، مِمَّا يُؤَلِّفُ مَجْمُوعَةً مِنَ الْحَقَائِقِ الَّتِي أَعْمَلَ فِيهَا الْجَاحِظُ عَقْلَهُ ، وَأَبْرَزَهَا لِلنَّاسِ بَعْدَ تَدْقِيقٍ وَتَحْقِيقٍ ، فَالْكِتَابُ بِهَذَا دَائِرَةُ مَعَارِفَ ، جَعَلَ الْجَاحِظَ فِي صَفِّ كِبَارِ الْعُلَمَاءِ فِي الشَّرْقِ وَالْغَرْبِ وَإِنْ غَلَبَتْ عَلَيْهِ الصَّبْغَةُ الأَدَبِيَّةُ .

وَإِلَيْكَ نَمُوذَجًا مِنْهُ :

جُمْلَةُ الْقَوْلِ فِي الظَّلِيمِ

فَمِمَّا فِيهِ مِنَ الأَعَاجِيبِ أَنَّهُ يَغْتَذِي الصَّخْرَ ، وَيَبْتَلِعُ الْحِجَارَةَ ، وَيَعْمِدُ إِلَى الْمَرْوِ ، وَالْمَرْوُ مِنَ الْحِجَارَةِ الَّتِي تُوصَفُ بِالْمَلاَسَةِ ، وَيَبْتَلِعُ الْحَصَى ، وَالْحَصَى أَصْلَبُ مِنَ الصَّخْرِ ، ثُمَّ يُمِيعُهُ وَيُذِيبُهُ فِي قَانِصَتِهِ ، حَتَّى يَجْعَلَهُ كَالْمَاءِ الْجَارِي ، وَيَقْصِدُ إِلَيْهِ وَهُوَ وَاثِقٌ بِاسْتِمْرَائِهِ وَهَضْمِهِ وَأَنَّهُ لَهُ غِذَاءٌ وَقِوَامٌ — وَفِي ذَلِكَ أَعْجُوبَتَانِ : إِحْدَاهُمَا التَّغَذِّي بِمَا لَا يُتَغَذَّى

بِهِ ، وَالأُخْرَى اسْتِمْرَاؤُهُ وَهَضْمُهُ لِلشَّيْءِ الذي لَوْ أُلْقِيَ فِي شَيْءٍ ثُمَّ طُبِخَ أَبَدًا مَا انْحَلَّ ولا لاَنَ . وَالْحِجَارَةُ هِيَ الْمَثَلُ الْمَضْرُوبُ فِي الشِّدَّةِ ، قال الشَّاعِرُ :

حَتَّى يَلِينَ لِضِرْسِ الْمَاضِغِ الْحَجَرُ

وقال آخَرُ :

مَا أَطْيَبَ الْعَيْشَ لَوْ أَنَّ الْفَتَى حَجَرٌ
تَنْبُو الْحَوَادِثُ عَنْهُ وَهوَ مَلْمُومُ (1)

وَوَصَفَ اللَّهُ قُلُوبَ قَوْمٍ (2) بِالشِّدَّةِ وَالْقَسْوَةِ . فقال تعالى : « فَهِيَ كَالْحِجَارَةِ أَوْ أَشَدُّ قَسْوَةً » .

وَمَنْ زَعَمَ أَنَّ جَوْفَ الظَّلِيمِ إِنَّمَا يُذِيبُ الْحِجَارَةَ بِقَيْظِ الْحَرَارَةِ فَقَدْ أَخْطَأَ . ولكنْ لابُدَّ مِنْ مِقْدَارٍ لِلْحَرَارَةِ . وَخَاصِّيَّات أخَر . ألا تَرَى أَنَّ الْقُدُورَ الَّتِي يُوقَدُ تَحْتَهَا الأَيَّامَ وَاللَّيَالِي لا تَذُوبُ ؟

بَابٌ آخَرُ وهُوَ عِنْدِي أَعْجَبُ مِنَ الأَوَّلِ

وهُوَ ابْتِلاَعُهُ الجَمْرَ حَتَّى يَنْفُذَ إلى جَوْفِهِ ، فَيَكُونَ جَوْفُهُ هُوَ الْعَامِلَ فِي إِطْفَائِهِ ، وَلاَ يَكُونَ الْحَجَرُ هُوَ الْعَامِلَ فِي احْرَاقِهِ . وَأَخْبَرَنِي أَبُو إِسْحَاقَ النَّظَّامُ – وكنَّا لا نَرْتَابُ فِي حَدِيثِهِ إِذا حَكَى عَنْ سَمَاعٍ أو عِيَانٍ – أَنَّهُ

(1) الحجر الملموم : المجتمع الشديد .
(2) قلوب قوم : المراد بالقوم بنو اسرائيل .

شَهِدَ مُحَمَّدَ بنَ عَبْدِ الله يُلْقِي الْحَجَرَ فِي النَّارِ ، فإذا عَادَ كالجَمَرْ قَذَفَ بِهِ قُدَّامَهُ . فَإِذَا هُوَ يَبْتَلِعُهُ كَمَا يَبْتَلِعُ الْحَجَرَ . وَكُنْتُ قُلْتُ لَهُ : إنَّ الجَمْرَ سَخِيفٌ سَرِيعُ الانْطِفَاءِ إذَا لَقِيَ الرطُوبَاتِ ، وَمَتَى أطْبَقَ عَلَيْهِ شَيْءٌ يَحُولُ بَيْنَهُ وَبَيْنَ النَّسِيمِ خَمَدَ ، وَالْحَجَرُ أشَدُّ إمْسَاكًا لِمَا يَتَدَاخَلُهُ مِنَ الْحَرَارَةِ ، وَأثْقَلُ ثِقْلا ، وَأَلْزَقُ لُزُوقًا ، وَأَبْطَأُ انْطِفَاءً فَمَا أحْمَيْتَ الْحِجَارَةُ ؟ فَأَحْمَاهَا ثُمَّ قَذَفَ بِهَا إلَيْهِ ، فَابْتَلَعَ الأولى فَارْتَبَتْ بِهِ ، فَلَمَّا ثَنَّى وَثَلَّثَ اشْتَدَّ تَعَجُّبِي له ، فقلتُ لَهُ : لَوْ أحْمَيْتَ أوَاقِيَ الْحَدِيدِ ، ما كَانَ مِنْهَا ربعَ رَطْلٍ أوْ نِصْفَ رِطْلٍ ؟ فَفَعَلَ فَابْتَلَعَهُ ، فقلتُ : هذا أعْجَبُ مِنَ الأوّلِ وَالثَّانِي ، وَقَدْ بَقِيتْ عَلَيْنَا وَاحِدَةٌ ، وهيَ أنْ نَنْظُرَ : أيَسْتَمْرِي (1) الْحَدِيد كما يَسْتَمْرِي الْحِجَارَة ؟ ولَمْ يَتْرُكْنَا بَعْضُ السُّفَهَاءِ وَأصْحَابُ الْخُرْقِ (2) أن نَتَعَرَّفَ ذلك على الأيَّام . وكُنْتُ عَزَمْتُ على ذَبْحِهِ وتفتيشِ جَوْفِهِ وقَانِصَتِهِ فَلَعَلَّ الْحَدِيدَ يَكُونُ قَدْ بَقِيَ هُنَاكَ لاَ ذَائِبًا ولا خَارِجًا . فَعَمَدَ بَعْضُ نُدَمَائِهِ إلى سِكِّينٍ فَأحْمِيَ ثُمَّ أَلْقَاهُ إلَيْهِ فَابْتَلَعَهُ ، فَلَمْ يُجَاوِزْ أعْلَى حَلْقِهِ حَتَّى طَلَعَ طَرَفُ السِّكِّينِ مِنْ مَوْضِعِ مَذْبَحِهِ ، ثُمَّ خَرَّ مَيِّتًا ، فَمَنَعَنَا بِخُرْقِهِ مِنِ اسْتِقْصَاءِ ما أرَدْنَا .

---

(1) يستمري : يستسيغ وأصله يستمريء والمراد يميعه ويجعله كاللبن الذي يستمري أي يستخرج من الضرع .

(2) الخرق بضم الخاء : الحمق .

المناقشـــة :

1 – تَحَدَّثْ عَنِ الْحَالَةِ الاجْتِمَاعِيَّةِ وَالْعِلْمِيَّةِ فِي الدَّوْلَةِ العَبَّاسِيَّةِ فِي حَيَاةِ الجَاحِظِ .

2 – اذكُرْ الْمُؤَثِّرَاتِ الَّتِي كَوَّنَتْ عُلُومَ الجَاحِظِ وَثَقَافَتَهُ .

3 – « كِتَابُ الْحَيَوَانِ لِلْجَاحِظِ كِتَابٌ عِلْمِيٌّ أَدَبِيٌّ » اشرحْ هذِهِ الْعِبَارَةِ .

4 – اذكر أهمَّ المراجع التي استَعَان بها في تأليفِ كتَابِهِ هَذَا .

5 – تَحَدَّثْ عَنْ مَنْهَجِ الْجَاحِظِ في تَأْلِيفِ كِتَابِ الْحَيَوَانِ .

6 – « لِلظَّلِيمِ طَبَائِعُ عَجِيبَةٌ » اذكُرْ بَعْضًا مِنْهَا .

— 3 —

في حلقات الدرس بالأزهر (1)

كانت لقصّة الغلام مع الشيخ في درس البلاغة عواقبها ؛ فقد نصرف عن الشيخ إلى شيخ اخر كان مجاورا له في الربع وكانت غرفته تلي غرفة الشيخ الموسوس ؛ وكان شافعيا مثله ولكنّه لم يكن مُوَسْوِسًا . وكان أهدأ الناس وأرزن الناس وأطيبهم قلبا وأقلّهم كلاما . لم يسمع الصبي صوته إلاّ حين كان يلقي السلام عليه أو على من يمر به من أصحابه . فلما انصرف الغلام عن درس الشيخ الأول ذهب من غده إلى درس الشيخ الثاني وكان يلقي درسه في تلك القبّة من جامع محمد بك أبي الذهب ؛ وكان الغلام يعرف هذا الجامع حقّ المعرفة . سمع دروس النحو والمنطق في جميع أماكنه وزواياه وكانت له قصص قد نلمّ بها في هذا الحديث .

فأقبل الغلام إذن مع الظهر منصرفه من درس القشور ؛ فصعد هذه الدرجات التي كان يألفها ؛ ثم خلع حذاءه ومشى في هذا الممرّ بين حلقتين من حلقات الدرس طالما عرفهما وتخطّى عتبة القبو وجلس في حلقة الشيخ هادئا كعادته فحمد الله وصلّى على نبيّه وأخذ يقرأ قول المؤلف في تنكير المبتدإ وفي نكته ومزاياه ثم مضى حتّى وصل إلى استشهاد المؤلف بالاية الكريمة « وَرِضْوَانٌ مِنَ اللّهِ أَكْبَرُ » فجعل يعلّل مع المؤلف والشارح والمحشّي والمقرّر تنكير الرضوان بكلام لم يعجب الغلام ولم يقع من نفسه ولم يستطع

(1) نصوص أدبية لتلامذة السنة السادسة من التعليم الثانوي . منشورات الديوان التربوي . تونس .

الغلام أن يصبر على ما كان يسمع فأخذ يجادل الشيخ ولكنّه لم يكد يفعل حتى قطع الشيخ عليه كلامه وقال في صوته الهادىء المطمئن :

« اسكت يا بنيّ فتح الله عليك وغفر لك ووقانا شرّك وشرّ أمثالك . اتّق الله فينا ولا تشاركنا في هذا الدرس فتفسد علينا أمرنا وانصرف إلى ما أنت فيه من هذه القشور الضالّة المُضِلّة التي تقبل عليها في الضّحى » .

وتضاحك الطلاب ، ووجم الغلام ، واستأنف الشيخ قراءته وتفسيره في صورته الهادىء المطمئنّ الرزين . وأقام الغلام على مضض حتى انصرف الطلاب فانصرف معهم ثائرا محزونا وقد أعرض عن دروس البلاغة وأنفق بقية عامه يخرج من درس القشور إذا كان الظهرُ فيمضي إلى دار الكتب في « باب الخلق » فيمكث فيها إلى أن يحين إغلاقها قبل الغروب .

« الأيام »

— 4 —

زيارة لطبيب (1)

وقف (سليمان أفندي) أمام أحد المنازل في شارع (محمّد علي) ورفع بصره إلى الياطفة الكبيرة المعلّقة على الشُّرفة المكتوب عليها بالخطّ الثُّلُثِـيّ والرّقعِـيّ :

الدكتور نجيب شافعي
طبيب وجرّاح وحكيم عيون
العيادة من 9—12 صباحا ومن 4—6 مساء

وابتسم وأخرج ساعته فوجدها السادسة . فأسرع الخُطَى ودخل المنزل وأخذ يصعد درجات السلّم أربعا أربعا وقد تأكّد من وصوله متأخّرا ووقف أمام باب العيادة وهو يصلح هندامه . ثم قرع الجرس ولم تمض برهة وجيزة حتّى فُتِحَ البابْ .

دخل سليمان أفندي وسار وراء الخادم في ممشًى مظلم رطب ثم عرّج على اليمين إلى حجرة الانتظار . فإذا بها حجرة واسعة معتّمة مؤثثة بأثاث رثّ . وجلس على مقعد من المقاعد بعد أن علم من الخادم أنّه أوّل زبون جاء اليوم .

مكث سليمان أفندي برهة يقلّب بصره في أنحاء الغرفة وهو سابح في أفكاره . ثمّ قام متململا وجعل يتسلّى بالنظر إلى الصوّر المعلّقة على الحائط . وكان يصفّر وينقر بأصابعه على عصاه الخيزرانية . ثمّ ترك الصُّور وأخذ يسير في الغرفة ذهابا وإيابا وأخرج

(1) نفس المرجع .

ساعتـه فوجدها السادسة والنصف فصفّق بعد أن أعياه البحث عن موضع الجرس ولمـّا جاء الخادم سأله (سليمان أفندي) :

– أين الدكتور يا حضرة ... الساعة السادسة والنصف ...

فابتسم الخادم وقال معتذرا :

– إن الدكتور كان نائما وقد أيقظته وهو الان يرتدي ملابسه ... خمس دقائق فقط .

« الشيخ جمعة وقصص أخرى »

— 5 —

النبي المجهول (1)

أيُّها الشعب ليتني كنت حطّابا ... فأهوي على الجذوع بفأسي !
ليتني كنت كالسُّيول إذا سالت ... تهدّ القبور : رمسا برمس !
ليتني كنت كالرّياح فأطوي ... كلّ ما يخنق الزهور بنحس !
ليتني كنت كالشّتاء أغشّي ... كلّ ما أذبل الخريف بقرس !
ليت لي قوّة العواصف يا شعبي ... فألقي إليك ثورة نفسي !
ليت لي قوّة الأعاصير إن ضجّت ... فأدعُوك للحياة بنبس !
ليت لي قوّة الأعاصير ... ؟ لكن ... أنت حيّ يقْضي الحياة برمس !
أنت روح غبيّة تكره النور ... وتقضي الدّهور في ليل ملس.
أنت لا تدرك الحقائق إن طافت ... حواليك دون مسّ وجسّ ..
في صباح الحياة ضمّخت أكوابي ... وأترعتها بخمرة نفسي ..
ثم قدّمتها إليك فأهرقت ... رحيقي ودست يا شعب، كأسي !
فتألّمت ثمّ أسكتّ الامي ... وكفكفت من شعوري وحسّي
ثمّ نضّدت من أزاهير قلبي ... باقة لم يمسّها أي إنس
ثم قدّمتها إليك فمزّقت ... ورودي ودستها أيّ دوس
ثمّ ألبستني من الحزن ثوبا ... وبشوك الجبال توجّت رأسي .
إنّني ذاهب إلى الغاب يا شعبي ... لأقضي الحياة وحدي بيأس
إنّني ذاهب إلى الغاب علّي ... في صميم الغابات أدفن بؤسي
ثمّ أنساك ما استطعت فما أنت ... بأهل لخمرتي ولكأسي
سوف أتلو على الطيور أناشيدي ... وأفضي لها بأشواق نفسي

(1) نفس المرجع .

فهي تدري معنى الحياة وتدري ... أن مجد النفوس يقظة حس
ثم أقضي هناك في ظلمة الليل ... وألقي إلى الوجود بيأسي
ثم تحت الصنوبر النّاضر الحلو ، ... تخطّ السيول حفرة رمسي
وتظلّ الطيور تلغو على قبري ... ويشدو النّسيم فوقي بهمس
وتظلّ الفصول تمشي حواليّ ... كما كنّ في غضارة أمسي
أيُّها الشعب أنت طفل صغير ... لاعب بالتّراب والليل مغس
أنت في الكون قوّة لم تسسها ... فكرة عبقريّة ذات بأس
أنت في الكون قوّة كبّلتها ، ... ظلمات العصور من أمس أمس
والشّقيّ الشّقيّ من كان مثلي ... في حساسيّتي ورقّة نفسي
هكذا قال شاعر ناول النّاس ... رحيق الحياة في خير كأس
فأشاحوا عنها ومرّوا غضابًا ... واستخفّوا به وقالوا بيأس :
« قد أضاع الرشاد في ملعب الجنّ » ... فيا بؤسه أصيب بمسّ »
« طالما خاطب العواصف في الليل ... وناجي الأموات في غير رمس »
« طالما رافق الظّلام إلى الغاب ... ونادى الأرواح من كلّ جنس »
« طالما حدث الشياطين في الوادي ... وغنّى مع الرّياح بجرس »
« إنّه ساحر تعلّمه السحر ... الشياطين كلّ مطلع شمس »
« فأبعدوا الكافر الخبيث عن الهيكل ... إنّ الخبيث منبع رجس »
« أطردوه ولا تصيخوا إليه ... فهو روح شرّيرة ذات نحس »
هكذا قال شاعر فيلسوف ... عاش في شعبه الغبيّ بتعس
جهل النّاس روحه وأغانيها ... فساموا شعوره سوم بخس
فهو في مذهب الحياة نبيء ... وهو في شعبه مصاب بمسّ
هكذا قال ثمّ سار إلى الغاب ... ليحيا حياة شعر وقدس
وبعيدًا هناك في معبد الغاب ... الذي لا يظلّه أيّ بؤس

في ظلال الصّنوبر الحلو والزيتون
يقضي الحياة : حرسا بحرس
في الصّباح الجميل يشدو مع الطير
ويمشي في نشوة المتحسّي
نافخا نايه حواليه تهتزّ
ورود الربيع من كلّ قنس
شعره مرسل تداعبه الرّيح
على منكبيه مثل الدمقس
والطُّيور الطراب تشدو حواليه
وتلغو في الدّوح من كلّ جنس
وتراه عند الأصيل لدى الجدول
يرنو للطائر المتحسّي
أو يغنّي بين الصنوبر أو يرنو
إلى سدفة الظلام المغسّي
فإذا أقبل الظّلام وأمست
ظلمات الوجود في الكون تغسي
كان في كوخه الجميل مقيما
يسأل الكون في خشوع وهمس :
عن مصبّ الحياة أين مداه ؟
وصميم الوجود أيّان يُرسي ؟
وأريج الورود في كلّ واد
ونشيد الطُّيور حين تمسّي ؟
وهزيم الرياح في كلّ فجّ
ورسوم الحياة من أمس أمس .
وأغاني الرعاةِ أين يُواريهَا
سكون الفضا وأيّان تمسي ؟؟
هكذا يصرف الحياة ويفنِي
حلقات السنين حرسا بحرس
يا لها من معيشة في صميم الغاب
تضحي بين الطُّيور وتمسي !
يا لها من معيشة لم تدنسها
نفوس الورى بخبث ورجس !
يا لها من معيشة هي في الكون
حياة غريبة ذات قُدس !

« أغاني الحياة »

— 6 —

الأدب مأساة أو لا يكون (1)

... « إنّ للإنسان في مجاهدة الهوى ثلاث أحوال : الأولى أن يغلبه الهوى ولا يستطيع له خلافًا وهو حال أكثر الخلق ، والثانية أن يكونَ الحرب بينهما سجالاً ... فهذا الرجل من المجاهدين فإن اخترمته المنية في هذا الحال فهو من الشُّهداء لأنّه مشغول بامتثال قول النبيّ (صلعم) : جاهدوا أهواءكم كما تجاهدون أعداءكم ، والثالثة أن يغلب هواه ... وهذا هو الملك الكبير والنعيم الحاضر والحريّة التّامّة والخلاص من الرّق » — الغزالي —

الأدب مأساة أو لا يكون مأساة الإنسان يتردّد بين الألوهيّة والحيوانيّة وتزفّ به في أودية الوجود عواصف الام العجز والشعور بالعجز : أمام القضاء أمام الموت أمام الحياة أمام الغيب أمام الالهة أمام نفسه ...

على هذا النّمط فهمت الأدب جميع الأمم التي خلّد التاريخ ادابها بين الاداب من الهند إلى اليونان ، ومن العرب إلى الافرنج وعلى هذا النمط بدأ أهل الشرق العربيّ يفهمون الأدب ولطالما تلهّوا عنه بجعجعة الألفاظ وتصفيق القوافي والأوْزان وألعاب محسّنات البديع والبيان ، وقديمًا كان فيهم ابن المقفّع الذي ترجم كليلة ودمنة بما فيه من روعة المأساة الإنسانية وما يملأ جوانبه من صرخات الحيرة البشريّة ، وكان فيهم أبو نواس الذي قضى كامل

(1) نفس المرجع .

حياته في مرارة السكر وتوقّع الموت منشداً في شعره أنشودة الإنسان « تلعب به الأقدار » وكان فيهم أبو العتاهية وموته والجاحظ وفكره وابن الرومي وطبيعته والمتنبّـي وقوّته والغزالي والام معرفته والمعرّي وعواصفه الهول وابن خلدون ومقدّمته وجميعهم فيّاض بأدخل معاني الإنسانيّة في رواية الوجود ولغزه .

قديمًا كان الشرق من هؤلاء وأمثالهم مملوءا ولا من هذه المخلوقات الجامدة الأنفس الصمّاء الأفئدة العمياء البصائر التي شاءت عصور الانحطاط أن تفرضها عليه فرضًا والتي لا يزال الكثير من الشرقيين وغير الشرقيين يحصرونه فيها حصرًا بل اسأل ذلك المستشرق الكبير الذي قال : إنّ الأدب العربيّ أدب « كليشيات » جميلة ، لماذا لم ينظر إلى مـا وراء عصور الانحطاط .

والحقّ أنّ الذنب كلّه ذنبنا فما ضلّ سبل ابن المقفع وبيدبا والمتنبّي والمعرّيّ إلاّ نحن ولاعمي عن لبّ أبـي العتاهية وأبـى نواس والغزالـي إلاّ نحن ، ولا مسخ هؤلاء وغيرهم فهمًا إلاّ نحن ومع ذلك فكتاب الأغاني بين أيدينا منذ قرون يكاد أن يصرخ صراخًا في كلّ صحيفة من صحائفه بأن الأدب قرارته نفس الإنسان ومجهره قلب الإنسان وظاهره وباطنه ولفظه ومعناه وصورته وروحه كلّها معقودة بأعماق روح الإنسان .

من مقال « أبو العتاهية » عن المباحث
عدد 12 مارس 1945

استنتاجـات وأراء :

من هذه الجولـة مع المعلميـن في الخدمـة – المحدثيـن منهم والقدامى – أردنا أن نبين أهمية التدريب على القيام بالمهنة وضرورة تعهد المعلم باستمرار لتقويمه وتتبع خطاه الأولى خاصة حتى تثبت ومده بالتوجيهات والإرشادات أثناء قيامه بعمله وتهيئة الظروف الملائمة لكي يتعلمه شيئا فشيئا مع تغليب التوجيه التعاوني البناء على النقد المهني الاستعلائي حتى يكتسب المهارات اللازمة وتكتمل لديه قدرات التفاعل مع تلامذته والتعايش معهم في جوّ يطغى عليه دائما طابع المودة والتفاهم . ويتمكن هكذا من إيصال المعلومات وتبليغ الرسالة .

لكن التكوين المهني والتدريب المستمر والقنوات المفتوحة كل هذا لا يمكن أن يعوض بحال التكوين الأساسي أي التحصيل المعرفي والثقافي . والزاد العلمي النظريّ . والإدراك العقلي والسلوك الأخلاقي . وإنما ينبني التدريب على هذه المعطيات الفكرية . وبالإنطلاق منها تُكتَسب مهارات المهنة . وإذا تكامل الأمران حصل المستوى المرضي واستقامت الخدمة .

ولقد تبين في السنوات الأخيرة بالبلاد العربية أن مستوى معلم العربية انحدر كثيرا بالنسبة لما كان عليه سابقا . وأجريت استفتاات في هذا المضمار فأكدت ضعف هذا المستوى سواء من حيث المادة أو الطريقة إذ اتضح أن عددا غير قليل من المعلمين المحدثين تعوزهم القدرة على تبليغ المعلومات لأنهم لم يتمكنوا من التحصيل عليها تحصيلا كافيا ومن اكتسابها بمستوى فعال كما تعوزهم القدرة على

الحديث بلغة عربية سليمة وقد يلحنون فيما يكتبون أو يتعثّرون في أداء النصوص وشرحها علاوة على الإلمام بالقواعد اللغوية الأساسية والقدرة على شرحها شرحا واضحا صحيحا . هذا إذا سلموا من استعمال اللهجات العامية التي اتضح أنها في التعليم تفسد اللغة الصحيحة وتشوش المعلومات ولا تساعد على نقلها نقْلا سليما يُسهّل تركيزها في الأفكار ويستميل إليها المتعلمين .

ولقد لفت هبوط المستوى نظر المسؤولين عن تعليم اللغة في البلاد العربية كلها فنُظمت الاستفتاءات وعُقدت المؤتمرات وأقيمت الندوات للنظر في عوامل الضعف والتماس الحلول لها والبحث عن تطوير إعداد معلمي اللغة العربية (1) وبالخصوص مع المعلمين الممارسين لمهنتهم . ومن خلال هذه التجارب اتضحت بعض المشكلات وأثيرت بعض المسائل نختار منها أمثلة مستمدة من الحياة اليومية والممارسة المستمرّة علها تساعد على توضيح موضوع تكوين المعلمين في تدريس العربية وتلقي بعض الأضواء على التدريب المهني والتربية العملية وتعين على إرساء القواعد الأساسية في توجيه معلمي اللغة العربية .

وسنحصر هذه الاهتمامات في ست مشكلات رئيسية :

1) ضعف المستوى بصفة عامة

2) العزوف عن التعليم مطلقا وتعليم العربية على الخصوص

---

(1) كانت آخر ندوة نظمت في هذا المضمار « ندوة خبراء ومسؤولين لبحث تطوير إعداد معلمي اللغة العربية في الوطن العربي » أقيمت بالرياض في شهر مارس 1977

3) الثقافة العامة التي يجب أن تتوفر لدى المترشحين للإعداد التربوي

4) النظام التكاملي والتنسيق بين النظري والمهني

5) استعمال التكنولوجيا الحديثة والتدريب على ذلك في نطاق واسع

6) استعمال اللهجة العامية في التدريس مكان العربية الصحيحة .

البـــاب الثالث

مشكـلات تنتظر الحـل

1 – صعف المستوى بصفة عامة :

لقد يتساءل المرء عن أسباب هذه الظاهرة التي يمكن أن تعتبر عالمية ألا وهي ظاهرة ضعف مستوى المعلمين بصفة عامة وربما معلمي اللغات بصفة خاصة . على أنه لا شك في أن اللغة هي الوسيلة الأساسيّة لتعليم الإنسان على طريق القراءة والكتابة . وقال الله تعالى : « اقرأ وربك الأكرم . الذي علم بالقلم . علم الإنسان ما لم يعلم » . فالعلم والمعرفة وما إليهما إنما يحصل عليها الإنسان بواسطة القراءة والكتابة أي بواسطة اللغة التي يجب إذن أن تتبوأ الصدارة في التعليم إذ بها يمكن الحصول على كل المعلومات الأخرى فينبغي بالتالي أن يحظى معلم اللغة بكل عناية وأن تبذل في تكوينه وتدريبه كل المجهودات .

فلماذا نلاحظ إذن هذا الضعف في مستوى المعلم عامة ومعلم العربية بصفة خاصة بعد أن قضى في التعلم سنين اجتاز فيها المراحل

الابتدائية والاعدادية والثانوية ثم العالية ؟ وهل يرجع الأمر إلى عقم في التكوين الجامعي أم إلى تقصير في التعليم الثانوي أم إلى هلهلة في التعليم الإبتدائي وهو أساسي إذ تنبني عليه كل المراحل الأخرى ؟ أم هل الأمر يرجع إلى تقصير في التدريب قبل اعتناق المهنة وأثناء القيام بها وقصور في المعينات والوسائل المستعملة أثناء ذلك للوصول بالمعلم إلى مستوى مرضي ؟ أم إلى وضع المهنة نفسها والمحيط الذي تتحرك فيه والظروف المختلفة التي ترتبط بها ؟

إن النظر في هذه التساؤلات ومحاولة الوصول إلى الإجابة عنها والتماس الحلول لها حريّ أن يساعد على الخروج من الحلقة المفرغة التي يدور فيها حاليا موضوع تكوين المعلم في البلاد العربية ومعلم اللغة العربية على الخصوص . وبتكوين معلم العربية تكوينا سليما نضمن سلامة تكوين التلاميذ في عامة الشعب الأخرى لما لدور معلم اللغة كما أسلفنا من أثر في نموهم الفكري وقدراتهم على استيعاب المعلومات والخبرات في مختلف مراحل التعلم .

وطالما لاحظنا ضعفا في مستوى معلم العربية في البلاد العربية عموما فما هي الأسباب الأساسية لهذا الضعف وهل في الإمكان البحث عن وسائل التداوي منه والتخلص مما يجره من ويل على تعليم اللغة العربية في الدرجة الأولى ومن ثَمّ على التعليم عامة ؟ ومن خلال تجربتنا قد نجد عبرة فيما قامت به الحكومة التونسية من مجهودات في ميدان إعداد المعلمين بعد الاستقلال كما يمكن الاعتبار بما يجري في هذا الميدان بدولة قطر لأن هذه الدولة الفتية أقبلت على إصلاح التعليم وتعميمه وبذر النواة الأولى للمرحلة

الجامعية . ولقد بذلت في سبيل ذلك إمكانيات ضخمة . فاحتاجت بالضرورة إلى تكوين المعلمين تكوينا سريعا يغطي في أقرب الأوقات ما هي في حاجة إليه لتنفيذ السياسة التعليمية المسطرة . ولذلك برز ما تخلل هذه التجربة من عيوب وثغرات يمكن الاتعاظ بها لتلافيها في المرحلة التالية بقطر وربما أيضا في البلدان العربية الأخرى .

2 – **العزوف عن التعليم :**

لعل من أهم أسباب العزوف أن الطلبة يتوجسون من بقايا النظرة الإجتماعية غير المنصفة لمعلم اللغة العربية . ولا غرو من ذلك إذ لا تزال صورته في كامل الوطن العربي أشبه بصورة المُؤدّب في الكُتّاب وتنطبق عليها كل مواصفاته من علم عتيق محدود لا يتعدى بعض الايات القرانية والقواعد الدينية . وطريقة في التعليم بالية لا يجد التطور إليها سبيلا البتة . وحياة ضيقة بسيطة محدودة . فلا غرابة إذن من أن ينفر الطلبة من هذه المهنة ويلجؤوا إلى غيرها من المهن الأخرى سواء في التعليم أو غيره . ولا غرابة من أن نرى الضعاف من الطلبة يُصَبَّون في التعليم وهم الذين تدور درجاتهم حول النهاية الصغرى ومن اخر صفوف الثانوية . وحتى من بين هؤلاء يفضل الأقوياء نسبيا الأقسام الأخرى على قسم العربية حيث أن قسم اللغة العربية لا يمكّن مما قد تجود به الأقسام الأخرى في النهاية من حلول كالتملص من التعليم والدخول في ميادين تدر من المال والتقدير والجاه والراحة ما لا يتوفر بحال في سلك التعليم مطلقا وفي تعليم اللغة العربية على الخصوص . ولعل هذه الظاهرة تبرز في البلدان العربية الثرية أكثر منها في البلدان العربية الأخرى حيث أن إرساء

قواعد التعليم والتطبع بما يحيط به من عادات والتعود بما يقتضي من قوانين ويفرض من واجبات ويخوّل من حقوق كل ذلك لم يكتمل بعد في الأولى . لكن الانطلاقة حصلت والانجازات بدأت تتحقق والمراحل تطوى . غير أنه لا مفر من عامل الوقت . فلا بد من التصبّر وترك الزمن يلعب دوره الطبيعي .

وبالاضافة إلى كل هذا فإن ظروف الحياة في الدول العربية الثرية كدول الخليج تساعد على الفرار من مهنة التعليم وذلك لما يوفره المجتمع بها من إغراءات تؤثر حتما في الشبان وتلحّ عليهم إلحاحا شديدا في أن يهجروا التدريس ويعتنقوا مهنا أخرى مريحة سخيّة كالإدارة والمؤسسات الحكومية والشركات الخاصة والبعثات إلى الخارج والتجارة وغيرها . فكل هذه الظروف تقتضي أن يزداد الاهتمام بقطاع التعليم فتُضاعف الحوافز وتشتد الدعوة إليه وتستعمل كل وسائل الإغراء وخاصة منها المالية إذ أن المنافسة في هذا الميدان قوية جدا . وإنه لمن المعلوم أن نظاما تعليميا لا يمكن أن يكون سليما نافعا قويا في أي بلد من بلدان المعمورة إلا إذا قام على كواهل أبناء البلاد واستجاب إلى متطلبات حكومتها وواكب تطور سكانها وتفاعل مع مقتضيات حياتهم اليوميّة عقليا وفكريا وثقافيا وعمليا .

ولئن كانت هذه الدول الثرية تستعين حاليا في ميدان التعليم بالخبراء الدوليين والأساتذة المعارين خاصة من طرف بعض البلدان العربية فإنه يتحتم عليها أن تضع نصب الأعين ضرورة تكوين شبانها الأكفاء ليضطلعوا بمهمة التعليم وينهضوا بشؤونها ويتحملوا مسؤولية

القيام بهذا القطاع الحيوي الأساسي في بلادهم ويأخذوا من غيرهم قيادته والتخطيط له وتنفيذ القرارات فيه والقيام بعبء التدريس في جميع مراحله . فينبغي إذن ألا تطول المرحلة الحالية وأن تكون انتقالية تحضيرية فقط تفضي إلى استقرار شؤون التعليم كبيرها وصغيرها بما في ذلك تعليم اللغة العربية بين أيدي المواطنين أنفسهم . ولكي يتيسّر ذلك يَجب أن تستعمل الوسائل الناجعة الموصلة إلى هذا الغرض والتي أشير إليها انفا . وليس هذا عليها بعسير .

غير أن الأمر لا ينتهي عند هذا الحد إذ بالإضافة إلى هذه المشكلة . — وإن كانت ذات الأهمية الكبرى إذ منها تنطلق الخطوة الأولى — فهنالك مشاكل أخرى فنية تتعلق بالميدان نفسه وينبني عليها هيكل التكوين والتدريب لمعلمي العربية نتعرّض إليها فيما يلي حيث نشير إلى مواطن الضعف من خلال أمثلة انتقيناها ونبرز الثغرات قصد لفت النظر إليها وجلب الانتباه حتى يتحقق الاهتمام بها والسعي في معالجتها بأنجع السبل والوسائل .

3 — الثقافة العامة

إن الإعداد المهني فن حديث في البلاد العربية خاصة في مجال تعليم اللغة العربية . فلم يكن إعداد المعلم يُقصد لذاته أو تُخصص له مناهج وطرق وحصص . وإنما كان المعلم يتكون بطريقة ذاتية عفوية وبالملاحظة الشخصية والتأمل الحر . ثم يدخل ميدان العمل دون أن يكون قد أعد لذلك . فيتمكن الأذكياء من تلافي الموقف بمحاكاة معلميهم سابقا وتذكّر سلوكهم واسترجاع بعض عاداتهم . فربما يتعثرون في البداية وينزلقون بعض الانزلاق . وربما يمكّنهم

تحصيلهم من التغلّب على الموقف فيمسكون شيئا فشيئا بزمامه وترسخ مع التجربة أقدامهم . وأما الاخرون فلا ينتفعون ولا ينفعون بل قد ينال التعليمَ منهم ضيرٌ كبير .

ثم تطور الأمر في البلاد العربية واهتم المسؤولون عن التعليم بإعداد معلم اللغة العربية إعدادا علميا واختلف الأخصائيون على نظامين : النظام التكاملي أي الذي يسير فيه الإعداد التخصصي مع الإعداد المهني في نفس الوقت . والنظام التتابعي أي الذي يتبع فيه التكوين المهني في ميدان العمل تكوينا تخصصيا نظريا في حلقات الدرس والمحاضرات .

ولقد انتبه المسؤولون عن إعداد معلم العربية عموما إلى أهمية التدريب المهني فسنوا اتباع النظام التكاملي وأدخلوا التربية العملية نظريا ومهنيا في صلب تكوين المعلم بل مكنوا حتى المعلمين القدامى من الانتفاع بهذا النظام . فكان لهم كما ذكرنا سالفا أن يتابعوا الدروس النظرية وأن يستأنفوا أو يبدؤوا تحت قيادة مشرف تربوي تكوّنَهم المهني في مدارسهم التي يعملون بها . ولقد سبق أن أشرنا إلى ما يتسم به هذا النمط من إلمام بمعلومات عامة متسعة نسبيا وخلفية ثقافية تمكنهم من تطوير هذه المعلومات . وذلك بالإضافة إلى التجربة الميدانية الطويلة أحيانا . ولقد سبق أن أشرنا إلى أنموذج من المعلمين والمعلمات ألحقوا بكلّية التربية مساء لتتبع دروس نظرية دون أن يكون لهم سابق تكوين تحصيلي أو إعداد مهني أو ثقافة عامة تساعدهم على تدارك الموقف . ونبهنا إلى خطورة ذلك وأوصينا بطريقة لمعالجة الوضع في هذا المضمار .

وأما بالنسبة للطلبة العاديين فينقسمون في البلاد العربية عموما إلى قسمين : قسم المتخصصين في غير اللغة العربية ويلاحظ أن مستواهم التحصيلي العام رفيع نسبيا وقسم المتخصصين في اللغة العربية ويلاحظ بينهم تفاوت في المستوى وهم أقل تكوينا من الطائفة الأولى . لكن الخلفية الثقافية موجودة عند الجميع والتكوين النظري الأساسي متوفر مع الاستعداد الطيب والإقبال على التعلم وبذل الجهد سعيا في التحسن نظريا ومهنيا . وكل هذا يساعد على خلق جوّ ملائم لإعداد معلم العربية إعدادا صحيحا والوصول به إلى الأهداف المخططة المنشودة . وينبغي لتحقيق ذلك أن يكون نظام العمل محكما فيحصل التفاعل بين النظري والعملي ويتم الترابط والتعادل بينهما ويكون التعاون شاملا فيحقق النظرَ التطبيقُ والكلامَ الفعلُ .

4 – النظام التكاملي والتنسيق بين النظري والمهني

وإنما يحصل ذلك على إحدى الطريقتين :

أ – يتولى معلم الطريقة النظرية الإشراف على التربية العمليّة . فيتسنّى له أن يطبق في الميدان ما يتعرض له من اراء في المحاضرة وهكذا يستطيع أن يربط ربطا تاما النظري بالعلمي فيكون الطرفان متناسقين متكاملين . ولقد جربنا هذا السبيل فكان مجديا من الناحيتين : الناحية التكوينيّة حيث مكّننا من تحقيق هذا التكامل المنشود بين الطرفين الأساسيين في ملاءمة تامة وتنسيق محكم . والناحية النفسية حيث وجد المعلم راحته واطمئنانه في تطبيق طريقته كاملة والوصول إلى أهدافه النهائية بما في ذلك التقويم الختامي . ووجد الطالب راحته واطمئنانه في اتباعه لخط مستقيم تتضح فيه من الأول

الأهداف والغايات ويتبع في الوصول إليها طريقة محكمة ربما تُدخَل عليها بعض التغييرات والتنقيحات أثناء التنفيذ لكنها تستمر في جوهرها إلى نهاية العمل فتضمن استمرار السير ورسوخ القدم شيئا فشيئا .

ب – يشرف أستاذ طرق التدريس على النظري فقط ويتولى غيره الإشراف على التطبيق . وهذا هو الأسلوب المتبع عادة حيث أن عدد المتخصصين في تدريس الطرق قليل . ولنصرح بادىء ذي بدء بأننا غير راضين على هذا الأسلوب المتبع للإعتبارات التالية :

1) إنّه من العسير جدا تنظيم اجتماعات دورية بين المشرفين . وذلك لصعوبات مختلفة منها المادية كالمكان والزمان والتنسيق في ذلك بين مقتضيات الجميع . ومنها النفسية المتصلة بتقديم الواحد على الاخر وإعطاء القيادة إلى الواحد دون الاخر وقد يثير ذلك حساسيات كثيرة شاهدنا منها ما كاد يعكر صفو الجو لا بالنسبة لطرق التدريس فقط بل على الصعيد العام .

2) قد يحدث شدّ وصراع بين الطرفين واختلاف في الاراء بل أحيانا تناقض تام في بعض الجزئيات يبعث البلبلة والحيرة في أذهان الطلبة ويسوء الجو العام فيذهب ضحية ذلك الإعداد والتعليم والطالب معا .

3) قد يشتكي الطلبة من عيوب مرشد تربوي عملي فيعجز أستاذ النظري عن التدخل إذ ليس له أيّ سلطة ولا يخوّل له أي قانون القيام بعمل ما . بل ربما سعى في حل المشكل وتسوية الخلاف بالحسنى فزاد ذلك زميله تعنّتا وانحرافا . أفلا ينطبق هذا على مثال شاهدناه

حيث كان المرشد العملي يفرض على الطلبة المتدربين أن ينقلوا في كلّ مرة نصوص القراءة على ورق كبير يعلقونه على السبورة بالرغم من أن هذه النصوص موجودة في الكتب بين أيدي التلاميذ وتغنى تماما عن مؤونة النسخ والتعليق وتضييع الوقت وتشتيت الانتباه ؟ ! وهو نفسه الذي كان أثناء الدرس يتدخل باستمرار فيقاطع المعلم المتدرّب غيرما مرة ويدخل على سير درسه التشويش والبلبلة وعليه الانقباض والتوتر العصبي فينقلب الإرشاد وبالا . ومثل هذا السلوك ليس بنادر . وما عسى أن تكون حيلة أستاذ النظري في مثل هذه الحالات ؟ إن هذه الاعتبارات المستمدة من الواقع تجعلنا نؤمن بأن النظري والعملي ينبغي أن يشرف عليهما اختصاصيّ واحد . وذلك لا يمنع من عقد الاجتماعات الدورية أو العفوية مع الاخرين لتبادل الاراء وتنقيحها وانتقادها في حرية تامة وغير ما شعور بضيم السلطة أو ضير الترفع والهيمنة والاستعلاء . إن إعداد المعلم هو إعداد مهني قبل كل شيء يتطلّب إلى جانب المادة العلميّة ومع التكوين التحصيلي الاتصال المباشر المتكرر والممارسة العملية والتدريب والتجريب والتقويم . ولذا يقتضي الأمر أن تكون الصلة متينة وثيقة بين العمل العلمي والعمل التجريبي . وإنما يتحقق ذلك على يد مشرف واحد يعمل بالميدانين في غير انفصام . وبهذه الطريقة يحصل التنسيق ويمكن ضمان التكامل والتعادل بين الناحيتين إذ كلاهما ضروري لتكوين المعلم تكوينا سليما لا يطغى فيه جانب على الاخر .

ولنا في هذا المضمار ملاحظات كثيرة استنتجناها من واقع التجربة نسوقها للإعتبار :

1) العناية بالناحية النظرية أظهر منها بالناحية التطبيقية . وحبذا لو كانت هذه العناية بالنسبة لتكوين معلم العربية متجهة إلى اللغة العربية وادابها . فقد كانت بالعكس تتجهُ إلى المواد الفلسفية على الخصوص حيث تستغرق هذه المواد معظم ساعات الدرس ضاربة الصفح عن التكوين اللغوي مع أنه في الأصل هو الأساسي . هذا الاعتماد على الأسلوب النظري الفلسفي يبعد عما يجري في الميدان ولا يغني في تكوين القدرات التي تتطلبها السيطرة على المادة وعلى مهنة التدريس .

2) التقصير في تحقيق تنمية القدرات اللغوية تنمية صحيحة مكتملة الجوانب تقوم على الاتصال المباشر بأدوات العمل والممارسة العملية المتكررة على طريق التدريب والتجريب والتقويم والتعديل في المكتبات أو المختبرات اللغوية . وهذا مما اضطرنا في كثير من الحالات إلى تنظيم دروس إضافية بالمكتبات لتدريب الطلبة على استعمال المصادر والمراجع الهامة وأمهات المعاجم العربية إذ كنا نلاحظ الطلبة وهم على أبواب التخرج لم يسبق لهم أن تدربوا على هذا العمل الأساسي الأولي وقد أشرفوا على الدخول في ميدان تدريس اللغة العربية بالإعداديات والثانويات .

3) عدم كفاية التوجيه الفني إذ أن الحصص التدريبية بالمدارس التطبيقية قليلة . والتدريب الدوري أثناء الخدمة نادر ، والفترات قصيرة ليس لها كبير جدوى ، والنقاش الثنائي أو الجماعي الذي يتبع حصة الدرس ضئيل لا يمكن أن يفي بالحاجة لضيق الوقت المخصص له . ويُضاف إلى هذا صعوبة الحصول على مكان لائق مريح يُقام فيه النقاش في المدارس التطبيقية مباشرة إثر الدرس .

وإنما للظروف المادية التي يجري فيها العمل بالغ التأثير في نفوس الطّلبة والمشرف عليهم وكبير الأثر في سير العمل الذي يقومون به .

ولئن تعذر على فريق صغير أن يحصل على ظروف عمل مريحة فكيف يتسنى تحقيق ما ننادي به من اجتماعات دورية مُوسّعة بين المرشدين والطلبة جميعا يطرحون فيها المشاكل ويتناقشون حول ما ينتهي إليه كل فريق من حلول واقتراحات ويثيرون الصعوبات والثغرات ليأتي كل واحد بنصيبه من المجهود في محاولة سدّها فينتشر النور وتعم الفائدة ؟

4) القصور أو التقصير في توثيق الصلة بين المتعلم وما يموج به الميدان العملي من تطلعات نحو تكنولوجيا التعليم ووسائله الحديثة من معامل اللغات والإذاعة والتلفزة وأساليبه في التربية الذاتية والمستمرة . على أن كليات التربية بالبلاد العربية الثرية تزخر بالإمكانات الحديثة المختلفة والوسائل التربوية الكثيرة من كتب مكدسة والات إيلكترونية متنوعة . غير أنها قابعة في مظانّها لا ينتفع بها الطلبة إلا في القليل النادر .

5) استعمال الوسائل الحديثة والتدريب على ذلك في نطاق واسع

كثيرا ما تساءل التربويون في إمكانية استعمال المعينات الحديثة المختلفة في تعليم اللغة العربية للناطقين بها . وأمّا بالنسبة لغير الناطقين بها أصبح مؤكدا أنها مجدية جدا خاصة في التعويد على النطق الصحيح واكتساب جرس الجملة العربية وتموجاتها . وقديما كانت اللوحة أو السبورة هي المعينة التعليمية الوحيدة في الشرح والتحليل . وربما أضيفت إليها بعض الصور في الفصول الصغرى . ولا تزال الحالة

كذلك في معظم البلدان العربية . غير أن الفنون التربوية تطورت كثيرا في السنوات الأخيرة بالبلاد المتقدمة وغزت الوسائل الحديثة كل الفروع . فلا مبرر بتاتا لئلا تنتشر أيضا في البلاد العربية وأن تقف في حالة انتشارها عند باب تعليم اللغة العربية ما دامت قد برهنت عن جدواها في الميادين الأخرى . وطالما لا يُعوز البلاد العربية وخاصة منها الثريـة التجهيـز العصري إذ بها مختبـرات ومعامـل تتوفر فيها الالات الحديثة ، فينبغي أن تصرف العنايـة إلى تكوين الطلبـة في هذا الميدان فيدربوا على استعمال التكنولوجيا التعليمية وحذق استخدام الاتها. وهكذا يتولد فيهم الميل إليها وتنشأ عندهم رغبة السيطرة عليها والاستعانة بها .

ولقد شاهدنا معلما أثناء زيارة توجيهية يشرح نصا في السنة الأولى الإعدادية بإحدى المدارس العربية مستخدما في غاية المهارة والجدوى معينات حديثة حيث أسقط صورا شفافة ثم فلما عن الموضوع فساعد ذلك أيما مساعدة على توضيح النص من جميع النواحي المعنوية منها واللغويـة دون إهمـال البتـة لإشـراك التلاميـذ والإعتمـاد عليهم في الاكتشاف والاستنباط والنقاش والمحاكاة في استعمال المفردات والتعابير وتركيب الجمل . وهكذا جمع بين الطريقة الحية في شرح النصوص واستخدام المعينات الحديثة . فاتسم درسه بالنشاط والحوية وجلب الانتباه مع الإمتاع والترويح والترغيب في استساغة المعلومات واستيعابها (1) .

(1) أجرينا تجارب أخرى من هذا القبيل مع بعض المعلمين بمدارس قطر أثبتت ما نذهب إليه في هذا المضمار ولا ريب أن الأمر غير عسير خاصة في البلدان العربية الثرية .

ولا ريب أن هذه الطريقة المستعملة في شرح النصوص يمكن أن تستغل كذلك في تدريس الفروع الأخرى كالنحو والصرف والبلاغة مع استعمال الطريقة الاستقرائية حيث يكون النص الحواري المُسقَط منطلَقا لتعلم القواعد فيحل الاستمتاع والرغبة في التحصيل لدى التلاميذ محل الملل والنفور الذين يصاحبان عادة هذا النمط من الدروس .

وأما المختبرات والأشرطة المغنطيسية والتلفزة التعليمية فجميعها معينات أثبتت التجارب أنها تُمكّن من توضيح المعلومات وتبسيطها وبالتالي تثبيتها وتركيزها في أذهان المتعلمين فلا تقل إذن نجاعتها في تعليم اللغة العربيّة عنها في غيرها من المواد الأخرى (1) .

ولا ريب أن استخدام هذه الوسائل التعليمية الحديثة يتطلب وقتا كبيرا ويحتاج إلى مكان متسع وتوفر الاختصاصيين الفنيين . كل هذا أمر واقع لكن ما تدره هذه الوسائل من فوائد ونجاعة في إيصال المادة العلمية إلى المتعلم يخفف كثيرا من وطأة الجهود والنفقات المبذولة في سبيلها . ومن ناحية أخرى فإن المعلم المتدرّب نفسه يغنم كثيرا من هذه الوسائل الحديثة أثناء فترات تدرُّبه حيث أن الة « الفيديو » (Vidéo) مثلا تمكّنه من مراقبة نفسه بنفسه واكتشاف العيوب والثغرات الذاتية والاهتداء إلى معالجتها والتخلص منها .

وحَبَّذَا لو تمكن المعلمون أو المتدربون منهم على الأقل من تسجيل بعض دروسهم على « الفيديو » حتى يرجعوا إليها من بعد

(1) وقع تسجيل مساهمتنا في حلقات البحث الأسبوعية بكلية التربية بقطر على شريط مغنطيسي استعملناه مع بعض المعلمين للنقد والنقاش وكان الموضوع عن تعليم العربية لغير الناطقين بها . وكانت مشاركة المعلمين مفيدة بناءة .

فيشاهدوها ويتتبعوا مراحل الدرس من خلالها في هدوء وتبصّر وتتبّع للهفوات . ثم يتناقشون وينقدون نقدا ذاتيا أو جماعيا تجربتهم حتى يخرجوا من ذلك بنتائج إيجابية يتعظون بها ويهتدون بفضلها إلى أحسن السبل في مهنتهم .

ولعل ما أشرنا إليه من توافر الإمكانات بكليات التربية في البلاد العربية الثرية سوف يساعد على انتهاج هذا المنهج حيث أن المردود هو تكوين المعلمين في اللغة العربية وسيكون حتما عميم الفائدة كبير الجدوى على البلاد العربية بأسرها ولا شك أبدا في أن هذه الطريقة في تكوين معلمي العربية أنجع بكثير من استعمال الوسائل التقليدية العقيمة مثل تعليق النص المعد للشرح في ورق كبير على السبورة مع ما ينتج عن ذلك من تضييع للوقت وبذل المجهودات في غير طائل خاصة وأن النص موجود في الكتاب بين أيدي التلاميذ (1) .

ولذا فإن إعتماد طرق وأساليب جديدة في التعليم المدرسي يستوجب حتما إعادة النظر في مناهج إعداد المعلمين وتعديلها وكذلك إعادة النظر في انتداب المشرفين على تكوين المعلمين وتدريبهم وفي انتقائهم وتوزيع العمل عليهم حتى لا يُكلّفوا إلا بما لهم عليه طاقة وفيه خبرة حقيقية .

وفي كل هذا ومهما تعددت الطرائق وتنوعت الوسائل يبقى المعلم على الدوام أهم عنصر من عناصر العملية التربوية . فلذا ينبغي

(1) عدنا إلى هذا المثال الحاحا على خطر ما شاهدناه عند بعض المشرفين على التربية العملية من طرائق بالية عقيمة بالمدارس العربية وضرورة الإسراع بعلاج هذه الظاهرة .

أن يبقى دائما في الدرجة الأولى من العناية والاهتمام وأن يُقدَّر تدريبه حقّ قدره فتبذل في ذلك كل المجهودات وكل التضحيات . ومهما تتطور تكنولوجيا التعليم ومهما تتنوع الوسائل التربوية وتتقدم العلوم فلن يُغني ذلك عن وجود المعلم ولن يكون بديلا له أبدا . فهو الذي يسيّر الدرس بمرونة ويستخدم الوسائل ويهيء فرص النقاش ويراعي المستويات المختلفة ويُخلّف الأثر في تلاميذه ويعلمهم كيف يفكرون وكيف يستفيدون مما تعلموه في سلوكهم وبالتالي كيف يخوضون معركة الحياة .

فلا غرو إذن من أن نرى حكومات البلاد العربية تولي قضية الاهتمام بتكوين المعلمين وتدريبهم عناية كبرى وتبذل في ذلك كل المجهودات ولا تتوانى في در النفقات اللازمة . وبما أن التعليم مهنة كبقية المهن يكتسب بالعمل والتكون والتدرب والتقويم والتعديل ، وطالما هو في تطور مستمر يساير تطور الحياة واتساع المعرفة وتقدم العلم ويتحرك بسرعة ليواكب الركب ويتماشى مع الحركة العامة الدائبة فإنه من الضروري أن تقع إعادة النظر دوريا في طرائق إعداد المعلم والوسائل المستعملة في ذلك والمناهج المتبعة والأهداف المقصودة وبالتالي إعادة النظر أيضا في الساهرين على عملية التكوين والتدريب سواء كان ذلك نظريا أو مهنيا حتى تستقيم الدائرة ويسير العمل من جميع نواحيه سيرا سليما في إطار متكامل الأركان محكم التوازن .

6) استعمال اللهجة العامية

لم نلف أحدا في البلاد العربية التي مارسنا فيها عملنا يدعي أن اللغة العربية لغة قاصرة عاجزة لا تصلح للعلم ولا للتعليم . ولم نر

أحدا ينادي بدحض هذه اللغة وتعويضها باللهجات العربية المختلفة أو بتعويض حروفها بالحروف اللاتينية مثل ما حاولت أبواق في بعض البلدان العربية على غرار محاولات بعض المستشرقين نشر ذلك فباءت مجهوداتها بالفشل . بل لقد لاحظنا في جميع المستويات حماسا شديدا لهذه اللغة العربية المشتركة بين جميع أقطار البلاد المتكلمة بها وارتباطا متينا بتراثها واندفاعا قويا لدعمها وترويجها . لكننا في نفس الوقت ألفينا تناقضا عجيبا بل مريبا بين هذه المواقف من ناحية واستعمال اللهجة العامية من ناحية أخرى من طرف بعض المعلمين ليس فقط في تدريس غير العربية من المواد الأخرى بل في تعليم اللغة العربية بالذات . وكم من تذمرات واستياءات صدرت عن الطلبة في هذا الصدد حيث أن بعض الأساتذة الجامعيين في كثير من البلدان العربية يلقون محاضراتهم وهم يدرسون العربية بلهجتهم العامية أو بمزيج من العامية والفصحى مع إقحام شيء من العبارات الأعجمية من حين لاخر . وذلك ليس في تدريس العلوم والرياضيات أو حتى الفلسفة لكن في عقر اللغة العربية نفسها . فهل يُتصور أن يلقي أستاذ ألماني محاضرة عن اللغة الألمانية بإحدى جامعات ألمانيا في لهجة من لهجات هذه البلاد لا في لغتها الرسمية ؟

والحقيقة أن ذلك لا يرجع بتاتا إلى قصور في اللغة العربية بل مردّه حتما إلى قصور أو تقصير من طرف هذا النمط من المعلمين . ولذا أردنا أن نلفت النظر إلى هذه الظاهرة السيئة حتى ينتبه إليها ذوو الأمر ويبادروا إلى علاجها وتطهير التعليم منها . على أننا ألفينا عددا كبيرا من المعلمين في الإعدادي والثانوي أثناء

زياراتنا التربوية في دول الخليج العربي مثلا لا يستعملون غير العربية الصحيحة في تدريسهم لها و لا يفكرون أبدا في استخدام غيرها بالرغم مما قد يعترضهم من صعوبات ويعطل سيرهم في العمل من عقبات . ذلك أن الوضع التعليمي بها وضع خاص يختلف عنه في البلاد العربية الأخرى وفي الإعدادي والثانوي بالذات حيث أن أبواب المدارس مفتوحة للجميع في غير ما تمييز بين العربي وغير العربي . والإعانات والكتب والأدوات المدرسية توزع مجانا على الجميع أيضا . ولذلك تعددت الأجناس في المدارس واختلفت اللغات . فمن فارسية إلى هندية إلى لهجات عربية مختلفة بعض الاختلاف وعادات وتقاليد تربوية متنوعة ومستويات في نفس الفصل متفاوتة . ومعلم العربية مجبر على مجابهة كل ذلك بلغته إذ هو مكلف بتعليمها للجميع والتأليف بين المستويات المتباينة دون أن يكون ذلك على حساب اللغة العربية وبالتالي على حساب التلاميذ الناطقين بها أصلا .

وقد شاهدنا ما يشبهُ هذه المشكلة بفرنسا في بعض المناطق التي يكثر فيها العمال الأجانب ويرتاد أطفالهم المدارس الحكومية الفرنسية . وبحث المسؤولون التربويون عن حل لهذه المشكلة فاهتدوا إلى إنشاء فصول خاصة بمن يسمونهم أبناء المهاجرين في كل مدرسة يكثر فيها عددهم . وخففوا من المناهج المقررة بهذه الفصول إلا اللغة الفرنسية حيث وقع دعمها أكثر . وكلما برهن تلميذ من تلاميذ هذا النمط من الفصول عن ارتقائه إلى المستوى العادي نُقِلَ إلى الفصول العادية فواصل تعلمه مع الفرنسيين بعد أن تحسن حذقه للغتهم .

ولعلـه بالنسبة لبعض البلدان العربية مثل دول الخليـج التي تلاحظ فيها نفس المشـكلة يمـكن التفـكير في اتبـاع هـذه الطريقة حتى تضمن مستوى تعليم اللغـة العربية في مدارسها وتمـكن غير الناطقين بها من الالتحاق بأقرانهم العرب في أسرع وقت عوض أن يُدمَجوا معهـم منذ البداية في نفس الفصول فيتسببوا في تعطيل غيرهم وتعطيل أنفسهـم . وتنتفي في نفس الوقت تعلات بعض المعلمين الذين يدفعهم قصورهم أو تقصيرهم إلى البحث عن أسباب يتعللون بها في استعمالهم اللهجة العامية في تعليم اللغة العربية .

خاتمة

مستقبل التعليم فى البلاد العربية

لقد سبق أن لاحظنا أن الدول العربية وخاصة الثرية منها تبذل مجهودات كبرى في نشر التعليم . ولا يخفى ذلك على أحد بل يمكن لكل ملاحظ موضوعي أن يلمس بسهولة مدى العناية بهذا القطاع الأساسي من جانب المسؤولين . وذلك ليس بالنسبة لمن هم في سن التعليم فقط بل وأيضا بالنسبة للكبار رجالا ونساء .

لكنّ نهضة البلاد العربية حديثة وكل شيء فيها جديد . فلا غرابة أن يكون التعليم إذن في مراحله الأولى لم يبلغ بعد درجة الانتاج الكامل خاصة بالنسبة للجامعة وبالنسبة لتكوين المعلمين . غير أن ما يبذل حاليا من جهد قصد تعميم المعرفة ونشر الثقافة ورفع مستوى التفكير ورعاية صحة الأفراد والجماعات كل هذا ينبىء بخير كثير ويبعث على التفاؤل بالمستقبل ولا يخفى أن المعلم يلعب في كل ذلك الدور الأساسي بل دور المحرك الأول

إذ هو أهم عامل في العملية التربوية أي عملية نقل المعرفة وبفضله تحصل الحركة وتستمر الحياة الحق . أفلا ينبغي إذن أن يحاط بكل عناية وأن تُنفق في سبيل تكوينه تكوينا صحيحا كلّ المجهودات ؟ وأن يحظى التعليم عامة بكل رعاية وصيانة ؟

وإنما نعتبر عملنا هذا إسهاما في تقديم بعض الأفكار التي تعالج مظاهر الضعف في إعداد المعلم بالبلاد العربية راجين في الختام أن يأخذ المسؤولون بعين الاعتبار هذه الاقتراحات :

1) مواصلة تحسين الوضع الاجتماعي للمعلمين سعيا وراء جلب أحسن العناصر إليه ومكافحة التسلل منه .

2) متابعة خريجي كليات التربية بعد تخرجهم لتبيّن المسالك التي اتبعوها . والأسباب التي أبعدتهم عن التعليم إن حدث ذلك . ولمدهم بما عسى أن يحتاجوا إليه من مساعدات وتوجيهات وهم يَلجون أبواب الحياة العملية . ولتثبيت خطاهم الأولى في ميدان عملهم وتشجيعهم على بذل كل المجهودات لإجادته والشعور بما فيه من فائدة وبما في القيام به على أحسن وجه من متعة . وبهذه الطريقة يمكن أن يُجابه العزوف عن التدريس – خاصة في البلاد العربية الثرية – ويكافح ما يبديه الشبان من نفور من مهنة التعليم وعلى الخصوص تعليم اللغة العربية .

3) الحرص على أن يستعمل المعلم دائما لغة عربية سليمة ويتجنب استعمال اللهجة العامية خصوصا أثناء التدريس . ويعوّد تلاميذه على الإيمان بقدرة اللغة العربية على أن تكون لغة أداء ووسيلة تبليغ وأداة تفكير . ولقد كررنا هذا الرأي ولفتنا النظر إلى ما ينجر

عن استعمال العامية من خطر على البلاد العربية تاريخيا وسياسيا وعلميا وحضاريا .

4) استخدام الوسائل الحديثة في تعليم اللغة العربية وقد سبق أن أشرنا إلى ما ينتج عن ذلك من غنم في هذا الميدان كما اعترفنا بما يقوم دون تحقيق ذلك من صعوبات وعقبات . لكن لكل أمر بداية فينبغي التعجيل بالمبادرة والاجتهاد في المواصلة وعندها تتغلب الإرادة على كل الصعوبات وتذلل كل العقبات . وهنا أيضا ينبغي إعداد الإطارات إعدادا كاملا ليتمكنوا من استعمال الالات الحديثة وتمرين المعلمين على استخدامها بسهولة أثناء قيامهم بعملهم .

5) مراجعة المناهج والكتب والنصوص بصفة دورية وإدخال التنقيحات عليها وتنميتها حتى تواكب التطور العام وتتسق اتساقا كاملا مع المحيط الذي يعيش فيه الطالب وتتماشى مع حاجيات البلاد ومتطلبات أهلها . ولعل مما تجدر الإشارة إليه وتأكيده ضرور التخفيف من المناهج المدرسية وكذلك من الكتب المستعملة فإن العبرة يجب أن تكون بالكيف لا بالكم . ولا ريب أن دور المعلم في مسيرة البلاد العربية نحو النمو والتقدم هو الدور الأساسي إذ عليه تنبني الحضارة وبه ترسى قواعد المجتمع .

تم بعون الله : **محمد بن اسماعيل**

باريس يناير 1980

طبع بالمطبعة الرسميّة للجمهوريّة التونسيّة

اكتوبـر 1980

مـديـر المنشورات : **منجـي الشمـلي** ـ مـديـر المعهـد
مسؤول عن التنسيق : **عـلي الشبـاح** ـ الكاتب العام للمعهد

منشورات المعهـد القومى لعلـوم التربيـة
17، نهج العراق . 1002 تـونس (بلفيـدار)